# Kajetan Weillers Pädagogik

## Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der
philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der K. Ludwig-Maximilians-
Universität zu München

vorgelegt von

**Adalbert Vágacs.**

MÜNCHEN 1917
A. Huber, H. B. Hoflithographie & Buchdruckerei, Neuturmstr. 2a

# Kajetan Weillers Pädagogik

## Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der
philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der K. Ludwig-Maximilians-
Universität zu München

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

vorgelegt von

Adalbert Vágacs.

MÜNCHEN 1917
A. Huber, H. B. Hoflithographie & Buchdruckerei, Neuturmstr. 2a

Eingereicht am 20. Dezember 1912.

Genehmigt auf Antrag der Herren Professoren

**Dr. A. Rehm und Dr. C. Baeumker.**

Tag der mündlichen Prüfung: 3. März 1913.

# Literaturverzeichnis.[1)]

**Heusinger, J. H. G.,** Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst. Leipzig 1795.
„ „ Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle 1794.
**Joachimsen, P.,** Aus der Vergangenheit des Münchener Wilhelmsgymnasiums. München 1909.
**Lerchenfeld, G.,** Geschichte Bayerns unter König Maximilian Joseph I. Berlin 1854.
**Mayer, Anton,** Die Domkirche zu U. L. Frau in München. München 1868.
**Salat, J.,** Zum Besten der deutschen Kritik und Philosophie. Landshut 1815.
„ „ Denkwürdigkeiten betreffend den Gang der Wissenschaft und Aufklärung im südlichen Deutschland. Landshut 1823.
„ „ Wahlverwandtschaft zwischen dem sogenannten Supernaturalisten und Naturphilosophen. Landshut 1829.
„ „ Die literarische Stellung des Protestanten zu dem Katholiken. Landshut 1831.
„ „ Schelling in München. 2 Bde. Heidelberg 1837 und 1845.
„ „ Schelling und Hegel oder Rückblicke auf die höhere Geistesbildung im deutschen Süden und Norden. Heidelberg 1842.
[ „ „] Die Fortschritte des Lichts in Baiern. Deutschland 1805.
**Thiersch, H. W. J.,** Friedr. Thiersch's Leben. 2 Bde. Leipzig u. Heidelberg 1866.
**Teuscher, A.,** Joh. Heinr. Gottlieb Heusinger als Pädagog. Pädagogisches Magazin. 459. Heft. Langensalza 1911.
**Vágacs, A.,** Zur Entstehung der bayerischen Lehrpläne von 1804 und 1808. Zeitschr. f. Gesch. d. Erziehg. u. d. Unterrichts. V. 4. 1915. S. 251—272.
**Zoeppritz, R.,** Aus F. H. Jacobi's Nachlaß. 1. Bd. Leipzig 1869.

## Akten:

**Kreisarchiv** = K. Kreisarchiv München.
**Ord.-Arch.** = Archiv des Metropolitankapitels München-Freising.
**Min.-Reg.** = Geheime Registratur im K. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.
**P.-A.** = Personalakt.

1) Hier sind nur die öfter zitierten Werke zusammengestellt.

# Inhalt.

Seite

Einleitung: Weillers Leben . . . . . 1

1. Kapitel: Weillers pädagogische Schriftstellerei
Die beiden ersten Schulreden . . . . . 16
Die größeren (theoretischen) Schriften . . . . . 18
Die übrigen Schulreden und sonstige kleinere Schriften . . . . . 24

2. Kapitel: Zu Weillers Philosophie
Historisches . . . . . 33
Weillers psychologische Anschauungen . . . . . 42

3. Kapitel: Weillers pädagogische Theorien
Kritik der bisherigen Erziehungen . . . . . 56
Grundbegriffe und Grundlagen des Systems . . . . . 61
Die Anlage . . . . . 65
Die Jugend . . . . . 73
Erziehung im engsten Sinn . . . . . 82
Schule und Unterricht . . . . . 94
Die Quellen der Weillerschen Pädagogik . . . . . 109
Würdigung der Weillerschen Pädagogik . . . . . 122

Anhang . . . . . 129

# Einleitung.

## Weillers Leben.[1])

Weiller[2]) war ein geborener Münchener. Am 2. August 1762 erblickte er hier das Licht der Welt als das einzige Kind einer schlichten Bürgerfamilie, des Taschnermeisters Johann Kaspar Weiller und seiner Ehefrau Maria Barbara, und wurde noch am gleichen Tage im Dome zu U. L. Frau auf die Namen Johann Kaspar Kajetan getauft.[3])

In Anbetracht der dürftigen Vermögensverhältnisse hatte der Vater seinen Sohn für das Handwerk bestimmt; aber der schwächliche, stille und in sich gekehrte Junge war äußerst wißbegierig und zeigte schon früh eine große Vorliebe für das Studium. Da erboten sich vermöglichere Freunde der Familie, ihn einer höheren Schulbildung zuzuführen und so trat Kajetan im Herbste des Jahres 1773 in das Kurfürstliche Gymnasium zu München ein. Nach den Angaben der gedruckten Preiseverzeichnisse[4]) und der handschriftlichen Fort-

[1]) Eine eingehende, unter Benützung eines reichen Aktenmaterials zusammengestellte Biographie gedenkt der Verfasser in absehbarer Zeit gesondert erscheinen zu lassen. — Im allgemeinen sind die Nachrichten über Weillers Leben nur spärlich. Die frühesten, ausführlichsten und auch zuverlässigsten Angaben enthält Waitzenegger, Frz. J., Gelehrten- und Schriftsteller-Lexikon der deutschen katholischen Geistlichkeit. 2. Bd. Landshut 1820 S. 492—497. Daraus schöpfen fast alle übrigen Darstellungen. Die an sich dürftigen und doch wieder übertreibenden Berichte und Beurteilungen, die ein Schüler Weillers zusammen mit dessen „Charakterschilderungen seelengroßer Männer" 1827 veröffentlichte, kommen erst in zweiter Linie in Betracht. Die Biographie, die der Herausgeber der Weillerschen „Grundlegung zur Ethik als Dynamik" (München 1850) in der Vorrede versprach, erschien nicht. Auch in der Akademie der Wissenschaften in München wurde ihm, obgleich er lange Zeit ihr Mitglied und zuletzt sogar ihr Vorstand war, keine Denkrede gehalten. Vgl. Salat, J., Sch. i. M. II S. 4 Anm.

[2]) Die Schreibung mit ll ist die richtigere; Weiller selbst gebraucht sie fast durchgehends.

[3]) Nach dem Taufbuch in der Registratur der Dompfarrei in München.

[4]) Titel 1774: Nomina eorum, qui tum in Electorali Lyceo, tum in Gymnasio Monacensi intra annum eminuere ... Titel 1775 und folgende Jahre: Testimonium profectus eorum, qui in Electorali Lyceo et Gymnasio Monacensi scientiis et artibus liberalibus praestantem navarunt operam.

gangslisten [1]) befand er sich immer wenigstens unter dem ersten Drittel der Schüler und erhielt in den meisten Gegenständen lobende Erwähnungen. Als er Ende August 1778 die „obere Rhetorik“ mit recht guten Fortschritten absolviert hatte, schied er, erst sechzehn Jahre alt, von der Anstalt. Gerade für dieses letzte Jahr des Gymnasialkursus hatte ihn sein Lehrer Westenrieder als hervorragend begabt qualifiziert (ingenium egregium) und ihm noch folgende Attribute zuerkannt: morum probitas maxima, civilitas omnino culta, proclivitas ad magna.

Im September darauf trat er als Novize in das Benediktinerkloster Benediktbeuern ein, verließ es jedoch schon im Dezember wieder, teils aus gesundheitlichen, teils aus anderen Rücksichten, um in München an dem mit dem Gymnasium verbundenen Lyzeum das Studium fortzusetzen. Philosophie und Theologie, denen er sich jetzt widmete, brachten erst seinen Geist zu voller Entfaltung. Fast überall behauptete er jetzt im Fortgang den ersten Platz. Auch der neu erblühenden deutschen Literatur wandte er sein Interesse zu: 1779 erscheint er unter den Begründern eines literarischen Vereins, einer „Lesegesellschaft“, die am Lyzeum gestiftet wurde „zum Ruhme des Schulhauses, zur Veredelung seiner Glieder, zur Aufklärung und Gesellschaftlichkeit“. [2])

Nach Vollendung seiner Lyzealstudien (im Herbst 1783) wandte er sich dem Lehrberuf zu, zu dem er sich ganz besonders hingezogen fühlte und den er schon seit einigen Jahren neben seinem Studium ausgeübt hatte. So trat er als Hofmeister in das Haus des Landesregierungs-Vizekanzlers und Geheimen Rats von Pettenkofen in München. In dieser Stellung erhielt er am 21. Mai 1785 zu Freising die Priesterweihe. Im folgenden Jahre gab er zwar seine Tätigkeit als Hofmeister auf, ohne jedoch Verwendung im öffentlichen Lehramt finden zu können, da ja die Lehrstellen den Ordensgeistlichen vorbehalten waren. Er lehrte dann Mathematik an der von Adrian von Riedl errichteten Anstalt für künftige Straßen- und Wasserbauverständige [3]) und übte nebenbei die Seelsorge aus. Seine erste öffentliche

[1]) Die geschriebenen Zensurmatrikeln in der Registratur des K. Wilhelmsgymnasiums in München.

[2]) Pragmatische Geschichte der Schulreformation in Baiern. 1783 S. 303 ff.; darnach Hutter, J. B., Die Hauptmomente der Schulgeschichte des alten Gymnasiums zu München. 1860 S. 26.

[3]) Archivalien hierüber waren nicht aufzufinden. Es fällt übrigens auf, daß Weiller in keiner seiner autobiographischen Notizen die Riedlsche Anstalt erwähnt.

Anstellung erhielt er endlich nach langen Verhandlungen im März 1792; er wurde beauftragt, an der „lateinischen und deutschen Realschule des Schullehrers Xavier Fuchs“ [1]) Mathematik, Geschichte und Religion zu lehren, aber ohne Gehalt. Diesen überließ er der in bedauernswertester Lage befindlichen Witwe seines Vorgängers, hoffte jedoch „in Rücksicht dieser menschenfreundlichen Handlung gegen versagte Witwe, und ihren Kindern von der Gnade des Churfrtl: hohlobl: geistlichen Raths, daß man in geeigneten Fällen auf ihn besonders reflectire: und wegen dieser ganz unentgeldlich zu versehenden Professur bey Gelegenheit einer standesmässigen Versorgung ihn in huldreichesten Vorschlag bringe“.[2]) Eine solche aber ließ länger, als er wohl gehofft hatte, auf sich warten. Durch die Gnade der verwitweten Kurfürstin Maria Anna erhielt er zwar in der ersten Hälfte des Jahres 1794 die zweite Kaplanstelle am Damenstift, mußte sie jedoch bald wieder aufgeben, da er wegen seiner schwachen Brust nicht mehr imstande war zu predigen und das laute Gebet in der Kirche zu verrichten. Da kam ihm in seiner Notlage der Stadtmagistrat dadurch zu Hilfe, daß er ihm am 8. Juli 1795 [3]) das Dichtlsche Benefizium am Dome zu U. L. Frau verlieh; nebenbei hielt er für die jungen Theatiner Vorlesungen über die gesamte Philosophie, wozu später auch noch Theologie hinzukam.[4])

Mit dem Beginn der Regierung Maximilians IV. Joseph setzte sogleich eine kräftige Fürsorge für das Schulwesen, für Unterricht und Erziehung ein. Weiller benützte die ihm durch die neue Lage gebotenen Aussichten und reichte Ende Juli 1799 sein Ansuchen „Um gnädigste Anstellung bey dem philosophischen, oder mathematischen, oder bey dem vieleicht zu errichtenden pädagogischen

---

[1]) Ehemals „Traunsteinerische Schule“.

[2]) Kreisarchiv G. L. 2833, 1459. — Vor seiner Anstellung mußte er noch den vorgeschriebenen Illuminateneid ablegen und sich einer Prüfung unterziehen. Über deren Schwierigkeit unterrichtet das Protokoll vom 29. April 1792 (Kreisarchiv G. L. 2824, 1379). Der Geistl. Rat Westenrieder stellte folgende Aufgaben:

„a) In welchen Gegenständen soll ein Schüler unterrichtet seyn, der zur Präparationsclaße schreitten will?

b) Welche sind die Gegenstände der Präparations- od. Realclaße?

c) Kurzer Aufsaz einer Christenlehre über das 4te Geboth.“

[3]) Mayer, Domkirche S. 520.

[4]) Autobiographische Notizen in einem Verzeichnis des Lehrpersonals der Münchener Studienanstalt vom 7. Dezember 1809. Kreisarchiv M. A. 892, 21.

Lehrfache“ ein.[1]) Am 24. September wurde er zum Professor der praktischen Philosophie und der Pädagogik am Münchener Lyzeum ernannt.[2]) Da der ursprünglich als Leiter des Lyzeums ausersehene Geistl. Rat Sebastian Mutschelle nur die Professur für Moraltheologie zu übernehmen sich bereit erklärte, so übertrug man am 25. Oktober 1799 auch das Lyzealrektorat an Weiller, einen Mann, „der sich auch als Schriftsteller im Erziehungsfach schon rühmlichst ausgezeichnet hatte“.[3])

Unter den Gründen, die die Regierung zu seiner Berufung bestimmten, spielen gewiß seine Fortschritte während seiner Studienjahre und seine mehr als zwanzigjährige Praxis im Erziehungs- und Schulfache eine Rolle. Auch seine bisherige pädagogisch-literarische Tätigkeit sprach sicherlich zu seinen Gunsten: ein Jahr vorher hatte er eine von glühender Begeisterung getragene Schrift „Über den nächsten Zweck der Erziehung“ veröffentlicht und eben noch vor wenigen Monaten in den „Grundlinien eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplans“ seine Ideen über eine vernunftgemäße Einrichtung der Schule dargelegt. Und sein philosophischer Standpunkt, dessen zwar nicht aufdringlich, aber doch entschieden realistische Färbung keinem aufmerksamen Leser seiner Schriften verborgen bleiben konnte, sowie seine freien religiösen Ansichten werden der neuen liberalen Regierung weder unbekannt noch unerwünscht gewesen sein.

So war Weiller mit einem Schlage aus der untergeordneten Stellung eines Nebenlehrers an der doch mehr privaten, jedenfalls nicht staatlichen Charakter tragenden Realschule in eine äußerst wichtige und einflußreiche Stelle am hauptstädtischen Lyzeum eingerückt. Wohl darf man für die innere Gestaltung des Unterrichtsbetriebes an der Anstalt die Persönlichkeit des Rektors nicht zu hoch in Anschlag bringen; denn der Zusammenhang mit den Professoren des Lyzeums war nur sehr lose.[4]) Aber ihm selbst war hier als

---

[1]) Kreisarchiv M. A. 920, 1, conv. VI.

[2]) Die Pädagogik wurde damals in den Unterrichtsplan der Lyzeen neu aufgenommen. Vierthalers „Elemente der Methodik und Pädagogik“, die einstweilen als Vorlesungsbuch bestimmt waren, wurden in einer Konferenz der Professoren der Studienanstalt — also wohl ausschließlich auf Weillers Wunsch — durch Niemeyers „Grundsätze“ ersetzt. Kreisarchiv M. A. 920, 1, conv. VII.

[3]) Annalen der leidenden Menschheit. Altona 1801 S. 329; Der Neue Teutsche Merkur 1800 II S. 72.

[4]) Als bloßer primus inter pares verweigert er es wiederholt über seine Kollegen vom Lyzeum Qualifikationen abzugeben. Kreisarchiv M. A. 892, 21;

Lehrer Gelegenheit geboten, seinen freien Anschauungen in vollem Umfange Geltung zu verschaffen. Und gerade dazu war die Zeit günstig. Erst jetzt wurde in Bayern jene gewaltige Geistesbewegung des achtzehnten Jahrhunderts, die man als Aufklärung bezeichnet, so recht lebendig.[1]) Ein Hort rationalistischer Aufklärung wurde nun in ganz besonderem Maße das Münchener Lyzeum; der neue Rektor selbst wie eine große Zahl der Professoren, darunter (seit 1802) Jakob Salat, waren in dieser Richtung tätig.[2])

Damit aber begann für Weiller eine Zeit schwerster Anfeindungen. Denn die orthodoxe katholische Geistlichkeit wie auch strenger gesinnte Laien nahmen Anstoß an seinem Bestreben jene rationalistische Aufklärung zu verbreiten und ein „gereinigtes", von allem dogmatischen „Aberglauben" freies Christentum herzustellen. So entspann sich ein hüben wie drüben manchmal mit recht derben Waffen geführter Kampf, der sich bis in die letzten Lebensjahre Weillers hinzog.

Den Auftakt zu den jahrelangen Feindseligkeiten gab Weiller selbst am Ende des ersten Semesters 1802 mit seiner Schulrede „Ueber den Unglauben, welcher in unsern Schulen gelehrt wird".

Der aggressive, ungewöhnlich scharfe Ton dieser „Verteidigungsrede" war gewiß nicht dazu geeignet Frieden zu stiften und mochte schon manche beim Zuhören selbst verletzt haben. Noch mehr aber stieg die Erbitterung der Gegner, als kurz nach Ostern diese „unwahre, äusserst unbescheidene, allen Wohlstand beleidigende, gegen das Christenthum verläumderische Rede"[3]) mit Anmerkungen im Druck

---

Studien-Schlußbericht vom 7. September 1819 in der Registratur des K. Wilhelmsgymnasiums in München.

[1]) Das bisher nur wenig beachtete oder aber als finster und rückständig verschriene Bayern war nun mit einem Male in den Kreis des Interesses von ganz Deutschland gerückt. Seit 1800 bringen norddeutsche Zeitschriften, voran Wielands Neuer Teutscher Merkur, immer wieder Nachrichten über Bayern und preisen die Fortschritte der Kultur, der Aufklärung und der wahren Religiosität. Man sehe besonders die Jahrgänge 1800—1804; vgl. [Salat,] Fortschr.; Kluckhohn, A., Die Illuminaten. Allg. Zeitung 1874 S. 2988 ff.

[2]) Salat, Wahlv. S. 12; Denkw. S. 270 Anm.; Schmidt, Heinr., Geschichte der kath. Kirche Deutschlands. München 1874 S. 267; Brück, H., Geschichte der kath. Kirche in Deutschland. 1. Bd. 2. Aufl. Mainz 1902 S. 364, 406; Sägmüller, J. B., Unwissenschaftlichkeit und Unglaube in der kirchlichen Aufklärung. Essen-Ruhr 1911 S. 83.

[3]) Die Hypokriten in Bayern. O. O. 1802 S. 5. Vgl. [Salat,] Fortschr. S. 15, 26—27; Dietrich von Plienningen an seinen Freund. Ueber Landtags- und landschaftliche Angelegenheiten in Baiern. O. O. 1803 S. 40—41; Münchener Tagblatt 1802 Nr. 145.

erschien und so reißenden Absatz fand, daß binnen weniger Wochen eine Neuauflage erforderlich wurde. Der Weillerschen Rede trat Mitte Juli eine anonyme Broschüre entgegen, „Die Hypokriten in Baiern". Wie sehr die Gemüter durch den Streit erregt waren, läßt sich daraus entnehmen, daß noch sechs weitere Broschüren für und wider die freigesinnten Lehrer am Lyzeum folgten. Wohl wandte sich Weiller in einem „Anlangen um Schutz in Betreff eines Angriffs auf seine Ehre" [1]) an den Kurfürsten selbst. Das Hofgericht aber zog den Prozeß auf Jahre hinaus; von einem Urteil ist in den Akten überhaupt nichts zu finden.

Schon in der Hypokritenaffäre hatte Westenrieder, damals Direktor der Kurfürstlichen Bücher-Zensur-Spezialkommission, als Gegner Weillers eine Rolle gespielt.[2]) Als nun bald darauf der Rektor die Moralreden, die er an Sonntagen nach dem Gottesdienste den Studierenden in der Kirche vorlas, herausgeben wollte, verweigerte Westenrieder die Druckerlaubnis für einige derselben, da diese nach dem Urteil von zwei Zensurräten „unläugbar alles, nicht bloß katholische, sondern christliche Dogma, schlechterdings verkennen, und ausmärzen".[3]) Künftig sollten „mit Hinweglassung der weilerischen Vernunftreden (welche an die ehemalige gottesdienstliche Pariserreden erinnern möchten) katholische Predigten, und keine andere, angeordnet werden".

Mitten hinein in diese ärgerlichen Händel, an denen ja auch Weiller nicht unschuldig war, fällt ein für ihn höchst erfreuliches Ereignis. Am 8. Mai 1802 hatte der Lehrerrat der Kurfürstlichen Universität, nachdem diese für Landshut als permanent erklärt worden war, beschlossen deswegen ein „Permanenzfest" feierlich zu begehen.[4]) Auch die philosophische Fakultät wollte zur Erhöhung der Feierlichkeit beitragen und entschied sich in der Fakultätssitzung am 21. Mai dafür, „bei dem bevorstehenden akademischen Feste einem berühmten Manne Bayerns den Doktor-Grad zu ertheilen"; zu dieser Ehrung wurde einstimmig Kajetan Weiller designiert. Die Feier

---

[1]) Kreisarchiv M. A. 743, 56. Vgl. Lorenz, Ferd., Zur Geschichte der Zensur und des Schriftwesens in Bayern. Archiv für Kulturgeschichte 2. Bd. Berlin 1904 S. 467f.

[2]) Nach Salat, Denkw. S. 193 hatte Westenrieder schon im November 1801 Schritte unternommen, „damit dem Rektor Weiller sein heidnisches Handwerk gelegt werde".

[3]) Kreisarchiv M. A. 734, 1.

[4]) Akten im Archiv der Münchener Universität.

selbst mußte zwar unterbleiben, aber die geplanten Ehrenpromotionen [1]) fanden doch am 5. Juni statt.[2])

Zwei Gründe macht die Fakultät in dem in schwülstigstem Latein abgefaßten Doktordiplom [3]) für die Verleihung des Titels geltend: Weillers öffentliche philosophische Lehrtätigkeit am ersten Lyzeum Bayerns und seine philosophische Schriftstellerei; was aber diese bereits geschaffen hatte, gehörte fast ausnahmslos dem Erziehungsgebiete an.[4]) Daß die Ehrung auch eine Sympathiekundgebung der hohen Schule in Landshut sein sollte, die dem Rektor damit ihre „harmonische Denkart“ [5]) beweisen wollte, geht aus der Rede hervor, die der Dekan Socher bei der Promotion hielt.[6])

Hatte Weiller bisher lediglich die strenggläubigen Katholiken zu Gegnern gehabt, so schuf er sich auch in andersgesinnten Kreisen Feinde, als er im Sommer 1803 die erste Hälfte seiner Streitschrift gegen die Schellingsche Philosophie [7]) veröffentlichte. Er bat daher im Dezember 1804 um Enthebung von seinen Obliegenheiten am Lyzeum und um Versetzung auf eine Pfarrei, entschloß sich jedoch auf Veranlassung des General-Schulen- und Studien-Direktoriums zu bleiben, als ihm dieses nachdrückliche Unterstützung zusagte.[8]) Gleich darauf bezeichnete ihn der Landshuter Theologieprofessor Patr. Bened. Zimmer (ein Anhänger Schellings), im dritten Teile seiner Theologia Christiana (1804) als einen Feind des Katholizismus,

---

[1]) Schelling wurde bekanntlich damals Ehrendoktor der medizinischen Fakultät. Vgl. Prantl, C., Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität. 1. Bd. München 1872 S. 700.

[2]) Siehe Permaneder, M., Annales Almae Literarum Universitatis etc. pars V. 1859 S. 227. Reithofer, F. D., Geschichte und Beschreibung der Königlich-Baierischen Ludwig-Maximilians-Universität in Landshut. 1811 S. 33; Akademisches Dankfest auf der baierischen Ludwigs-Maximilians-Universität zu Landshut. Landshut 1802 S. 15.

[3]) Abschrift im Archiv der Münchener Universität.

[4]) Vgl. das Verzeichnis der Weillerschen Schriften im Anhang.

[5]) Ehre und Pasquill. Anhang zu den Hypokryten in Baiern. 1802 S. 3. Vgl. Historisch-politische Blätter, 30. Bd. S. 72.

[6]) Akademisches Dankfest usw. S. 79—80.

[7]) Der Geist der allerneuesten Philosophie der H. H. Schelling, Hegel und Kompagnie. 1. Hälfte. München 1803. — Besonders die „Zeitung für die elegante Welt“ (3. Jahrg. 1803 S. 930 f.; S. 1037) griff ihn in zwei Artikeln scharf an. Vgl. [Salat,] Fortschr. S. 160 ff.

[8]) Kreisarchiv G. L. 2834, 1464. Vgl. Salat, Denkw. S. 277 f. Das Studiendirektorium schätzte Weillers philosophische Lehrtätigkeit sehr hoch und billigte seine Vorschläge für Neugestaltung des philosophischen Studiums im Lehrplan von 1804. Siehe Vágacs S. 255 ff.

ja des Christentums überhaupt, der mit den „Kantianern“ im Bunde stehe. Letztere Beschuldigung weist er mit den charakteristischen Worten zurück: „Wie lächerlich! Ich habe mich doch wahrlich laut genug gegen alle — — — Aner erklärt!“ [1])

Einen nicht geringen Trost in all den Verdrießlichkeiten gewährte dem Vielgeschmähten der Verkehr mit Friedrich Heinrich Jacobi, den dieser gleich nach seiner Übersiedelung nach München im Spätsommer 1805 aufgenommen zu haben scheint. Wie die Bekanntschaft zustande gekommen war, erzählt der Philosoph in einem Brief an Voß vom 14. April 1805, [2]) in dem er Weiller „für einen der vorzüglichsten Köpfe Deutschlands“ erklärt. Auch die persönliche Bekanntschaft befriedigte — vorläufig wenigstens — Jacobis hochgespannte Erwartungen; [3]) jedenfalls dauerte der freundschaftliche Verkehr der beiden fort bis zum Tode Jacobis 1819. [4])

Die Überanstrengung, die ihn schon in jungen Jahren einmal in schwere Gefahr gebracht, hatte auch jetzt zur Folge, daß „die fortwährend zu sehr und zu lange angestrengte Maschine seines Körpers“ zusammenbrach. [5]) Das viele laute Sprechen hatte wiederum seine Brust so geschwächt, daß er im Oktober 1806 sich abermals seine Pensionierung erbat. Die Krankheit mußte schon einen bedenklichen Grad erreicht haben: er hielt sich nicht mehr kräftig genug zur Übernahme einer Pfarrei und wagte nicht mehr sich weit von ärztlicher Hilfe zu entfernen. Den Winter über sollte er nach dem Wunsch der Landesdirektion noch auf seinem Posten bleiben; man sicherte ihm „zugleich mit der vollkommensten Zufriedenheit über die von ihm bisher geleisteten Dienste vorläufig allmögliche Verwendung bei der höchsten Stelle dahin zu, daß sein künftiges Loos von seiner Königl. Majestät noch vor dem Ende des nächsten Semesters für alle ihm noch übrigen Lebensjahre und

---

[1]) Kreisarchiv G. L. 2834, 1464. Vgl. Salat, Wahlv. S. 237.

[2]) Zoeppritz S. 363.

[3]) Roth, Friedr., Friedrich Heinrich Jacobi's auserlesener Briefwechsel. 2. Bd. 1827 S. 372.

[4]) Vgl. Salat, Sch. i. M. II S. 13. Von der Herzlichkeit der Beziehungen mag der Umstand Zeugnis geben, daß Weiller mit Schlichtegroll und Thiersch die akademische Denkrede auf Jacobi verfaßte. Auch ist Jacobis Schrift „Von den göttlichen Dingen“ Weiller gewidmet, als ein Denkmal „der reinsten, uneigennützigsten Freundschaft“. Fr. H. Jacobis Werke. 3. Bd. Leipzig 1816 S. 260 Anm.

[5]) Min.-Reg., P.-A., Gesuch vom 13. Dezember 1811.

zu seiner gänzlichen Beruhigung dauerhaft und angenehm entschieden werden möchte".

Die in Aussicht gestellte königliche Entscheidung erfolgte am 28. Februar 1807.[1]) Weiller wurde „zur Belohnung seiner Verdienste und zur Aufmunterung anderer Lehrer" mit einem Gehalte von 1500 fl. als ordentliches Mitglied an die eben neu organisierte Akademie der Wissenschaften berufen; das Lyzealrektorat hatte er weiterzuführen.

Ein Jahr nach dieser ehrenvollen Beförderung erhielt Weiller das Ritterkreuz des Zivil-Verdienstordens der Bayerischen Krone, allerdings nicht bei der ersten Austeilung. Bei dieser waren vorwiegend Norddeutsche und sonstige „Ausländer" berücksichtigt worden, so Jacobs, Schelling, Schlichtegroll. Nun machte aber die Übergehung Weillers wie so manches anderen verdienten Bayern, die ja einer Zurücksetzung nicht unähnlich war, viel Aufsehen und erregte lauten Unwillen. So wurde denn Weiller einige Wochen später als neuernanntes Mitglied nachgetragen.[2])

Durch eine Ruhezeit von eineinhalb Jahren gekräftigt, nahm er dann im November 1808 seine philosophische Lehrtätigkeit wieder auf. Wenige Monate später ward der Kreis seiner Tätigkeit abermals um ein Wesentliches erweitert. Der bisherige Rektor des Gymnasiums übernahm eine Pfarrei. Jetzt ließ sich der Wunsch erfüllen, den Zentner schon bei der Neuorganisation des Schulwesens im Herbst 1808 geäußert hatte, es solle die Direktion der ganzen Anstalt in einer Person, in Weiller, vereinigt werden; sein dahingehender Antrag erhielt am 8. April 1809 die höchste Genehmigung. Weiller erhielt dadurch neben dem Lyzealdirektorat auch die Leitung der Gymnasialklassen, des Progymnasiums und der Primärklassen, wozu 1812 noch drei Realklassen kamen;

---

[1]) Kreisarchiv G. L. 2833, 1456. Das vom König unterzeichnete Ernennungspatent ist datiert vom 8. Mai 1807. Nach Salat, Zum Besten etc. S. 258 suchte die Schellingsche Partei diese Berufung Weillers zu verhindern; sie erfolgte aber, da sich der neue Präsident Jacobi „kräftig" für ihn verwendete. Vgl. Weillers und Salats Erklärungen über das Heilige. Ulm 1817 S. 65.

[2]) Königlich-Baierisches Regierungsblatt 1808 Sp. 1039 und 1325; Jacobs, Fr., Vermischte Schriften. 7 Bd. (Personalien) Leipzig 1840 S. 83; Salat, Sch. i. M. II S. 39 Anm. 2; Wahlv. S. 385. — Die Eintragung in die Adelsmatrikel und damit die Verleihung des persönlichen Adels erfolgte erst am 2. Juli 1813. Vgl. Lang, H., Adelsbuch des Königreichs Bayern. München 1815 S. 588.

er war jetzt Vorstand der ganzen großen Studienanstalt der Hauptstadt. [1])

Es mag befremden, daß Weiller, der schon so oft sich amtsmüde gezeigt hatte, nach den nicht gerade ermunternden Erfahrungen der früheren Jahre auch diese zweite, noch schwerere Bürde sich auferlegen ließ, und das in einer Zeit, da gerade die dem Gymnasium besonders fühlbare Umgestaltung im Sinne Niethammers sich vollzog. [2]) Tatsächlich waren auch die ersten Jahre des Gesamtdirektorats wieder reichlich mit Streitigkeiten erfüllt. Insbesondere mit Niethammer und Thiersch kam es zu argen Zusammenstößen, die den Direktor gar bald wieder zur Bitte um Enthebung von seiner leitenden Stelle veranlaßten. [3]) Erst allmählich wurde es ruhiger. Weiller entfaltete jetzt eine lebhafte literarische Tätigkeit, vorwiegend moralphilosophischer und religionsgeschichtlicher Art; in den jährlich gehaltenen Schulreden kamen zumeist pädagogische Fragen zur Besprechung. [4])

Auch die ehedem so gewöhnlichen Anfeindungen wegen „Freigeisterei“ ruhten wohl einige Jahre; sie mehrten sich aber wieder, als mit Montgelas die feste Stütze liberaler Ideen gefallen war und der streng dogmatische Katholizismus wieder siegreich gegen die allgemein moralisierende Aufklärungstheologie vordrang. Schon beim Tode Jacobis (10. März 1819) erregte Weiller Anstoß. Es erschienen nämlich Studenten des Lyzeums in tiefer Trauer bei der Beerdigung und verteilten gedruckte Lieder unter das Publikum: eine Ode auf den Toten und einen Trauergesang, beide von Lyzeisten gedichtet. [5]) Einige Stellen dieser zwei Elaborate verstießen gegen die kirchliche Lehre; deshalb erklärte der Freiherr von Mastiaux den Direktor, der die Verteilung nicht verhindert hatte, „für den

[1]) Die Anstalt zählte zeitweise doppelt so viele Schüler wie unsere heutigen großen Mittelschulen; z. B. waren 1822/23 definitiv 1351 Schüler inskribiert!

[2]) Über Weillers Widerstand gegen diese Neugestaltung siehe Vágacs S. 261 ff.

[3]) Über diese Konflikte, für deren Darstellung das Kreisarchiv München sowie die Registratur des Münchener Wilhelmsgymnasiums reichlichen Stoff bieten, soll in einer demnächst erscheinenden ausführlichen Biographie Weillers gesprochen werden.

[4]) Aus der Feder Weillers, der wegen des Konkordats „in Verzweiflung“ war, stammt auch das „Memoire über die Gefahren, mit welchen das Schulwesen in Bayern durch das neue Konkordat bedroht ist“, abgedruckt bei Lerchenfeld S. 362—366. Thierschs Leben I S. 167.

[5]) Originale im Ord.-Archiv in dem Akt über die Studienkirche.

leibhaftigen Antichrist".[1]) Im August gleichen Jahres hielt dann Weiller seine Rede „Ueber die religiöse Aufgabe unserer Zeit";[2]) und bei Eröffnung der neugestalteten Studienkirche am 1. November behandelte er die Frage: „Was ist Christenthum?" Beide Reden und die „Vereinfachung" der Kirche,[3]) für die man nicht ganz mit Recht Weiller verantwortlich machte, erzeugten wieder einen Sturm, der in manchen Stücken an den von 1802 erinnert; auch die anonyme Broschüre fehlte dabei nicht.[4]) Die Erregung stieg so sehr, daß er beinahe vom Volk mißhandelt worden wäre; schließlich erhielt die durch ihre protestantische Schmucklosigkeit (protestantica nuditate) mißfallende Kirche auf Befehl des Königs selbst wieder eine den katholischen Anforderungen entsprechende Ausstattung.

Nur weniges vermelden die Akten über die letzten Jahre des Studiendirektorats. Weillers pädagogischem Wirken verlieh in dieser Zeit auch das „Ausland" Anerkennung: Die Pädagogische Gesellschaft zu Leipzig erwählte ihn bei Beginn des Jahres 1820 zu ihrem Ehrenmitgliede. Im Herbste des nächsten Jahres trat er der Pariser Société de la Morale Chrétienne als Mitglied bei.

---

[1]) Bayerische Briefe, herausg. von L. Geiger, in Reinhardstöttners Forschungen z. Gesch. Bayerns. 9. Bd. (1901) S. 49—50.

[2]) Diese Rede, vermittelt durch Anselm Feuerbach, brachte Weiller in brieflichen Verkehr mit der Reichsgräfin Elisa von der Recke. Siehe Tiedge, Chr. A., Anna Charlotte Dorothea, letzte Herzogin von Kurland. Leipzig 1823 S. 337, 349, 351, 369; Brunier, L., Elisa von der Recke. Bremen 1873 S. 276, 301; Feuerbach, L., Anselm von Feuerbachs Leben und Wirken. 2 Bd. Leipzig 1852 S. 143, 147 ff., 164, 188, 210; Salat, Sch. i. M. II S. 53, 313—315; D. lit. Stell. S. 81; Boettiger, Zeitgenossen. Neue Reihe. 4. Bd. Leipzig 1824 14. Heft. S. 91, 99, 109. — Von Weillers Korrespondenz besitzt eine Reihe von Stücken die K. Hof- und Staatsbibliothek in München, Abt. f. Handschriften.

[3]) Man hatte das Innere in einfachster Weise ausgetüncht, Altäre weggenommen und an Stelle des alten ein neues, „mehr profanes" Altarbild eingesetzt. Über die Studienkirche (ehem. Karmelitenkirche am Promenadeplatz) und diese ihre Veränderung besitzt das Ord.-Arch. einen umfangreichen Akt. Vgl. Mayer, Domkirche S. 222—223; Mayer, A. und Westermayer, G., Statistische Beschreibung des Erzbisthums München-Freising. 2. Bd. München 1878 S. 238 ff.; Stubenvoll, B., Geschichtl. Skizze über das ehemalige Karmelitenkloster und Karmelitengotteshaus in München. Oberbayr. Arch. f. vaterl. Gesch. 35. Bd. (1875/76) S. 104 f.; Forster, J. M., Das gottselige München. 1. Bd. München 1895 S. 281—282.

[4]) Revision des Weillerschen Christenthums. Auch ein Wort über Theologey, Philosophey, und Weillerey. O. O. 1819. Vgl. Salat, Sch. u. H. S. 236; Sch. i. M. II S. 90; Wahlv. S. 409.

Da erging völlig unerwartet unterm 23. Oktober 1823 ein königliches Reskript, das den Direktor seines bisherigen Doppelpostens enthob; in würdigen, schlichten Worten nahm er von seinen Schülern Abschied,[1]) ohne seine Mißstimmung wegen seiner plötzlichen Entfernung vom Schulwesen zu verraten. Man versuchte dieser zwar insoferne den Anschein des Gewaltsamen zu nehmen, als man eine Rangerhöhung damit verband. Der König ernannte nämlich Weiller zugleich „zum Beweise besonderer Zufriedenheit mit seinem im Gebiete der Wissenschaften geleisteten vorzüglichen Diensten“ zum Wirklichen Geheimen Rat und beständigen Sekretär und Vorstand der Akademie der Wissenschaften. Daß dieser sich aber trotzdem nicht befriedigt fühlte, das zeigt seine freimütige Rede bei Einführung in seinen neuen Posten[2]) und besonders ein Brief an die Reichsgräfin Elisa von der Recke vom 29. Januar 1824. Über seine „Beförderung“ und das Treiben seiner Gegner[3]) äußert er sich da also: „Meine neue Stellung kam mir so unerwartet als unerwünscht. Ich fand in meinem vorigen Beruf mein ganzes Lebensglück. Was ich in dem neuen finden werde, muß sich erst zeigen. Das herrliche Schauspiel eben erst erwachender jugendlicher Gemüther finde ich da in keinem Falle. Aber eben aus dem Kreise jugendlicher Gemüther sollte ich entfernt werden. Dieses Motiv liegt — dem Könige und manchem unserer Großen unbekannt, — meiner Beförderung zum Grunde. Darum wurde mir dieselbe erst im Augenblicke ihrer Entscheidung bekannt. Darum erhob die geistliche Parthey auf die Nachricht davon ein Siegesgeschrey, als hätte sie — eine Schlacht gewonnen. Diese Parthey hätte mich freilich lieber anderswohin, z. B. in einen Inquisitionskerker, wenn wir deren hätten, gebracht, als auf einen solchen ehrenvollen Posten. Allein vor der Hand gratulieren sie sich, daß ich nur einmahl außer Stande gesetzt bin die Jugend für ihre Pläne zu verderben.“

---

[1]) Kleine Schriften III S. 63. [2]) Kleine Schriften III S. 64.

[3]) Im Dezember 1822 richtete Weiller an den König eine Beschwerde betr. die Angriffe des Leiters der ehedem Felderschen Litteraturzeitung für kath. Religionslehrer, des Domherrn Kaspar Frh. von Mastiaux. Konzept in der Registratur des Wilhelmsgymnasiums. Siehe die Jahrgänge 1820—23 der erwähnten Zeitung. Sicher ist, daß Weiller den Anstrengungen der streng katholischen Partei zum Opfer fiel. Salat, Sch. u. H. S. 22 gibt an, Mastiaux habe durch den Pfarrer bei U. L. Frau, Ignaz Albert Riegg (nachmals Bischof von Augsburg) die Verdrängung Weillers bewirkt. Vgl. Salat, Wahlv. S. 78 Anm.; Sch. i. M. II S. 45—46; Lerchenfeld S. 283.

Nun trug leider auch noch das Verhalten mehrerer Akademiker dazu bei, ihm seine neue Stellung gründlich zu verleiden. Er hatte da einen schweren Stand „zwischen einem rein demokratischen Collegium und einem rein despotischen Ministerium“.[1]) Kaum ein halbes Jahr nach seiner Versetzung zur Akademie sah er sich veranlaßt, in einem längeren Schreiben[2]) sich beschwerdeführend an den König zu wenden. Er wünschte wieder Entfernung aus einem Wirkungskreise, in dem er von nun an nur noch schaden könnte, und bat um Verwendung an einer Universität.[3]) Seinem Ansuchen wurde jedoch nicht entsprochen. Da sich nun auch sein Gesundheitszustand sehr verschlimmert hatte, bat er im Dezember 1825 um Erleichterung in seinen dienstlichen Obliegenheiten bezw. um temporäre Quieszierung, da er ein Bad besuchen wolle. Doch der Weiller stets wohlgesinnte König Maximilian I. Joseph weilte seit wenigen Wochen nicht mehr unter den Lebenden. Sein Nachfolger aber schrieb kurzerhand auf den ministeriellen Antrag: „Ist zu quiesziren, vom temporär nichts zu erwähnen. Ludwig.“[4])

Die Ruhe, die ihm nach einem arbeitsreichen Leben jetzt endlich zuteil geworden war, konnte er aber nur mehr wenige Monate genießen. In der Nacht vom 23. zum 24. Juni 1826[5]) verstarb er unerwartet rasch infolge eines „Schleimschlages“ und wurde

---

[1]) Thierschs Leben I S. 273.

[2]) Min.-Reg., P.-A., 20. April 1824.

[3]) Sobald die Verlegung der Universität von Landshut nach München beschlossen war, wandte sich Weiller um die Erlaubnis mitlehren zu dürfen an das Ministerium des Innern. Salat, Sch. i. M. II S. 45, 52—53; Wahlv. S. 501; Thierschs Leben I S. 273. Schon einige Jahre vorher, als an der Akademie die „praktisch-medicinische Anstalt errichtet wurde, hatte er sich zu Vorlesungen über Psychologie erboten, ohne jedoch irgend einen Bescheid zu erhalten. Wohl aber wurde bekannt, daß eine hohe Persönlichkeit geäußert habe, der Weiller solle nicht mehr lehren. Dahin hatte der ausgezeichnete Politiker Albert Rieg ... selbst den guten Maximilian Joseph gebracht“. Salat, Sch. i. M. II S. 53.

[4]) Diese schroffe Kürze wird verständlich durch eine Stelle aus einem Brief Thierschs an Jacobs vom 2. Januar 1826: „Weiller hat seine Quiescenz nachgesucht und in trockenen Worten erhalten. Der König hält ihn für einen Feind des Katholicismus und hat, unter uns gesagt, nicht unrecht, denn was Weiller so nennt, ist rationaler Protestantismus.“ Thierschs Leben I S. 318. Salat, D. lit. Stell. S. 265.

[5]) Nach Salat, Wahlv. S. 12 Anm., ist als Todestag noch der 23. Juni anzusetzen.

seinem Wunsche entsprechend in schlichter Weise auf dem jetzigen Südlichen Alten Friedhofe bestattet.[1])

Unter den Männern, die dem Toten ehrende Worte widmeten, ist an erster Stelle Friedrich Thiersch zu nennen. Noch am 24. Juni berichtet er an Jacobs über Weiller: „Sein Tod, unerwartet, hat mich sehr betrübt. Ich hätte ihm gerne noch einige Jahre der Ruhe gegönnt, die er endlich mit sich und der Welt gefunden hatte und in der er sich erheiterte und fast zu verjüngen schien. Es war ein Mann, der das Gute, wo er es erkannte, mit Entschiedenheit gewollt hat, voll Eifer für Bildung und gegen Trug und Wahn jeder Art. Nach dem ersten Jahre voll Streit habe ich in einer Laufbahn von 15 Jahren auch nicht die entfernteste Veranlassung gehabt, über ihn zu klagen, und oft seine treue Theilnahme und Hülfe erfahren. Die finstern Geister frohlocken über seinen Tod. Ihnen ist er nach Wunsch aus dem Wege gegangen; doch hilft es ihnen nicht: sie werden vergehen, und was er gewollt hat, wird bleiben und wachsen. Amen!“[2])

Nicht minder erhebend sind die Nachrufe, die gute Freunde in Zeitschriften dem Dahingegangenen widmeten. Auch hierin geht Thiersch wiederum allen voran mit einem Nekrolog in der „Eos“;[3]) und wie in jenem Briefe an Jacobs sind es auch hier nur aufrichtige und anerkennende Worte, die der einstige Gegner und nachmalige Freund[4]) für den Toten findet: Durch seine eindrin-

[1]) Das Grab ist nach Mitteilung der Städtischen Friedhofverwaltung München nicht mehr erhalten.

[2]) Thierschs Leben I S. 328.

[3]) Eos, Zeitschrift aus Baiern. Nr. 88 vom 28. Juni 1826, S. 358. Der gleiche Artikel steht auch in der Allg. Schul-Zeitung, 2. Abt. Darmstadt 1826. Sp. 448.

[4]) So nennt sich Weiller öfters in Briefen an Thiersch. Bezeichnend für den trefflichen Charakter Thierschs ist dessen Brief an Jacobs vom 25. März 1827: „In der letzten Sitzung der Akademie war die Rede von Biographien unserer in letzter Zeit verstorbenen Mitglieder. Auch von Weiller ward eine begehrt. Schrank verweigerte sie. Hierauf von sämmtlichen Mitgliedern bedrängt, sie zu liefern, sagte er: er wolle sich durch eine solche Lebensbeschreibung die Huld und Gnade S. Majestät des Königs nicht verscherzen. Hierauf allgemeine Stille, bis ich sagte: ich sei zwar weder Philosoph von Profession, habe auch dem Verstorbenen niemals so nahe gestanden, wie es zum Behuf einer biographischen Schilderung zu wünschen, indeß wenn kein anderer sich dazu verstünde, sei ich bereit, sie zu liefern, zum Beweis, daß ich glaubte, die Gnade S. Majestät des Königs dadurch nicht zu verlieren.“ Thierschs Leben I S. 332. Leider kam sein Vorsatz doch nicht zur Ausführung.

genden und erhebenden Vorträge über philosophische Gegenstände, durch die Reinheit seiner Sitten, den Ernst und die Würde seines Benehmens habe er auf die Bildung einer zahlreichen und hoffnungsvollen Jugend einen wohltätigen Einfluß ausgeübt. „Vertraut mit dem Umfange seiner Wissenschaft, ein warmer, selbst in späteren Jahren noch enthusiastischer Freund alles dessen, was den Geist veredelt und erhebt und dem Glück der Völker förderlich ist, ein eben so entschiedener Feind jedes Trugs und schädlichen Vorurtheils, in welcher Gestalt es ihm auch entgegentrat, dabei ein starker, unerschütterlicher Charakter, wußte er während seiner ganzen langen Laufbahn die Größe des Lehrers, den wohlthätigen und vielwirkenden Einfluß des Gelehrten und Schriftstellers und die Würde des rechtschaffenen Mannes zu behaupten."

Die gleiche Zeitschrift „Eos" bringt am 5. Juli 1826 ein Sonett „Dem Andenken Weillers" von J. N. Krumm. Die Allg. Schul-Zeitung[1]) nennt ihn einen der ausgezeichnetsten Pädagogen und philosophischen Schriftsteller. Sein ehemaliger Schüler und späterer Nachfolger in der Leitung der Münchener Studienanstalt, Joh. B. Hutter, zählt ihn neben Westenrieder zu den Klassikern der altbayerischen Nation.[2])

---

[1]) Sp. 497—499. Der gleiche Artikel im Allg. Anzeiger der Deutschen 1826, Nr. 192.

[2]) Hutter, J. B., Die Gründung des Gymnasiums zu München im Jahre 1559/60. Historischer Vorbericht zur Säcularfeier dieser Anstalt im Schuljahre 1859/60.

# 1. Kapitel.

## Weillers pädagogische Schriftstellerei.

Weiller ist als pädagogischer Schriftsteller fast ebenso vergessen wie als philosophischer; nur ganz wenige Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, meist aus früherer Zeit, nehmen Notiz von seinen Schriften; die neueren Werke vermelden uns in der Regel nicht einmal seinen Namen.[1])

Dennoch ist die Zahl seiner pädagogischen Schriften durchaus nicht gering. Verfaßt sind sie in dem langen Zeitraum zwischen 1793 und 1823; seine pädagogische Schriftstellerei erstreckt sich also über die ganze Zeit seiner öffentlichen Lehrtätigkeit. Aber nur die Jahre um die Jahrhundertwende — etwa 1798 bis 1802 bezw. 1805 — lassen sich als die eigentlich „pädagogische" Periode in seinem literarischen Schaffen bezeichnen.

Im folgenden sollen alle pädagogischen Werke Weillers näher betrachtet werden.

### Die beiden ersten Schulreden.

Weillers erste Veröffentlichungen[2]) sind in recht bescheidenen Grenzen gehalten: Als Lehrer an der Fuchsischen Realschule benützte er die Gelegenheit, als Redner bei den Preiseverteilungen aufzutreten;

---

[1]) Eine Ausnahme hievon machen: Heigenmooser, J., und Bock, A., Geschichte der Pädagogik. München 1909; Andreä, C., Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig 1911.

[2]) Der Thesaurus librorum rei Catholicae (2. Bd. Würzburg 1848, Art. „Weiller") verzeichnet als Weillers Erstlingswerk ein Büchlein „Lettres sur l'éducation", das 1787 anonym in München erschienen sein soll. Diese Angabe übernimmt dann Schäfler, J., Handbuch für kath. Theologen, 4. Bd. 4. Aufl. (herausg. v. J. Sax), Regensburg 1891, ebenso Holzmann, M., und Bohatta, H., Deutsches Anonymen-Lexikon, 3. Bd., Weimar 1905. Nun scheint wohl die Autorschaft eines „Weiler" gesichert; denn der Verlag Hinrichs in Leipzig, der als Auslieferungsstelle für Norddeutschland später das Büchlein im Kommissionsverlag hatte, gab auf Anfrage die bereitwillige Auskunft, daß auch in seinem Hauptkatalog von 1828 hinter dem Titel des

dem Herkommen gemäß wählte er pädagogische Stoffe für die Vorträge, die zugleich mit den Preiseverzeichnissen in Druck gelegt wurden. Bei diesem Anlaß sprach er im Herbst 1793 „Ueber die heutige Mode, Knaben in die Klasse der Männer zu versetzen".

Mit aller Schärfe wendet er sich da gegen die Überspannungen der kindlichen Natur, wie sie im Unterricht, in der Lektüre und in der Erholung zutage treten: er eifert gegen die oberflächliche, frühzeitige Vielwisserei, gegen das spielende Lernen, gegen die unzeitige und unzweckmäßige Leserei der Knaben, besonders aber gegen ihre Beteiligung an den für Erwachsene bestimmten Vergnügungen, seien es Theater, Gesellschaften, Spielklubs oder selbst Reisen. Auf die herkömmliche Weise, meint er, erzielt man nichts als Eigendünkel, Blasiertheit und Unbrauchbarkeit zu jeder ernsten, anstrengenden Tätigkeit.

In zweifacher Hinsicht ist diese kleine Erstlingsschrift interessant: mit der Forderung, die Erziehung müsse unter allen Umständen und in allen ihren Maßnahmen dem jeweiligen Entwicklungsgrade des kindlichen Geistes Rechnung tragen, weist Weiller deutlich auf Rousseau. Er verlangt für die Bildung des allmählich erstarkenden Geistes die gleiche Beachtung der Naturgesetze wie für die Bildung des Körpers und kleidet diese seine Forderung einer naturgemäßen Erziehung in die direkt Rousseauschen Worte: „Wir wollen also wieder zur Natur zurückkehren, wollen uns nicht mehr so viele Mühe geben, den Zweck der Erziehung durch Hilfe unsers Scharfsinnes sinnreich zu verfehlen, den wir an der Hand der Natur leicht erreichen könnten." Daneben aber läßt er uns aus mehr als einer seiner Beanstandungen auch erkennen, daß er von den bis dahin so hochgehaltenen Idealen der Philanthropisten nicht unbeträchtlich abweicht. Er zeigt sich eben hier schon als der Eklektiker, der keineswegs gesonnen ist sich irgend einer „Schule" bedingungslos zu verschreiben.

Weillers Ausführungen reizten nun zwar, wie er sagt, den Tadel der übertriebenen Verehrer des Jahrhunderts; waren doch die gerügten Einrichtungen gerade Errungenschaften der modernsten Aufklärungspädagogik. Gleichwohl sprach er im Herbst 1794 wieder über einen pädagogischen Fehler, nämlich „Ueber den Fehler der heutigen Erziehung, mehr weiche als gute Herzen zu bilden".

---

Werkes der Zusatz „par Weiler" sich finde. Doch ist der Verfasser nicht der Münchener Pädagoge, sondern nach J.-M. Quérard, La France littéraire (Tom. X., Paris 1839 S. 496) ein „Weiler de Strasbourg". Auch soll das Büchlein in London erschienen sein. Vgl. Ersch, J. S., Allg. Repertorium d. Lit. f. d. J. 1785 bis 1790. Jena 1794 1. Bd. Abschn. VII (Pädag.) Nr. 15; Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen 1787 I S. 334.

Den Grund für solchen Mangel in der Charakterbildung sieht er in dem Bestreben „den jungen Leuten nichts als Angenehmes zu sagen", also nur solche gute Eigenschaften ihnen zu empfehlen, die sich, ohne viel Schwieriges zu verlangen, mit den Neigungen des Herzens nachbarlich vertragen. So unterläßt man es vor allem die Grundlage aller Tugend zu pflegen, die Selbstbeherrschung; und abgesehen davon, daß auf diese Weise schon der „Unterricht über das gute Herz" mangelhaft genug wird, verabsäumt man jegliche Übung im Guten und erzeugt so nur Empfindelei, aus der niemals ein Handeln entsteht. „Sitten und Tugenden müssen, wie alles Übrige, nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch gelernt werden." Nun bemüht man sich wohl die Jungen vor Stehlen, Morden, Brennen, vielleicht auch noch vor Lügen, Verleumden und Betrügen zu behüten; doch ist dies nur negativ, ein Fernhalten vom Schlimmsten; in den positiven, schweren Tugenden aber übt man sie nicht; man macht sie vielmehr schon früh mit den Torheiten und Lastern der Erwachsenen bekannt. Solche Verweichlichung muß schädlich wirken; denn „solide Charaktere werden nur durch weise Strenge gebildet".

Auch diese zweite Rede macht uns mit einer an Weillers Pädagogik auch fürderhin auffallenden Eigenschaft bekannt, mit der Richtung auf das Moralische, das namentlich in den späteren Schulreden unter dem Einfluß seiner moralisierenden Philosophie zur Geltung kommt. Die Kritik der bisherigen Erziehungsweise weist wohl, wie so oft bei Weiller, Übertreibungen auf; dennoch machen die ernsten, manchmal geradezu modern klingenden Forderungen auch diese kleine Schrift interessant und wertvoll.

### Die größeren (theoretischen) Schriften.

Erst der Beginn des Jahres 1798 brachte die erste größere pädagogische Schrift „Ueber den nächsten Zweck der Erziehung",[1]) wohl das Eindringlichste, was Weiller über Erziehung geschrieben hat. Wiewohl über das gleiche Thema bereits eine „sehr gute Schrift"[2]) vorhanden sei, sagt er in der Vorrede, so wolle er dieses doch noch einmal bearbeiten in der ausgesprochenen

[1]) Hier handelt es sich nur um Erziehung im engeren Sinn, also unter Ausschluß des Unterrichts. — Der Zusatz „nach Kantischen Grundsätzen", den der Rezensent in der Oberd. L.-Z. (1798 St. 70 Sp. 1105) zu obigem Titel machte, veranlaßte Weiller in der gleichen Zeitung (St. 82 Sp. 80) zu einer Berichtigung, da dieser ohne sein Wissen gemachte Beisatz den Gesichtspunkt verrücke. In dem der Biographie von 1827 angehängten Schriftenverzeichnis lautet der Zusatz „nach kritischen Grundsätzen".

[2]) Vermutlich meint er Heusinger, J. H. G., Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle 1794. — Gerade auf Heusingers Schriften wird in der Folge, namentlich bei der Darstellung des Systems, zur Vorbereitung der Ausführungen über die Quellen der Weillerschen Pädagogik öfters hinzuweisen sein.

Absicht durch eine warme, zu Herzen gehende Sprache die Mitwelt zu dem zu überreden, wovon der „Kopf“ zwar überzeugt ist, was er aber ohne die Anteilnahme des „Herzens“ nicht ausführen kann.

Die Untersuchung behandelt zwei Fragen:

1. Hatte die bisherige Erziehung einen nächsten Zweck?
2. Welchen nächsten Zweck soll die Erziehung haben?

Der erste Abschnitt gibt eine ausführliche Kritik der bisherigen Erziehungen, die entweder planlos dem Zufall sich überließen oder nach allerlei falschen, sich widersprechenden Zielen strebten. Allerwärts höre man Klagen über fehlgeschlagene Bemühungen und vereitelte Hoffnungen; das sei leicht erklärlich, da man sich ja nie ernstlich mit der Sache befaßt habe. „Wäre uns die Erziehungskunst von jeher so nahe am Herzen gelegen, als irgend eine jener frivolen Künste, welche die Naschlust übersättigter Launen befriedigen sollen, so wären wir schon lange in dem Besitze der zuverlässigsten Mittel, das größte Bedürfniß des Menschen zu stillen, das Bedürfniß ein Mensch zu werden.“ „Eine Besserung,“ meint der Verfasser weiter, „läßt sich nur erhoffen, wenn man statt des bisherigen verkehrten Dressierens und Abrichtens der Kinder für einige ihrem späteren bürgerlichen Berufe nützliche Fertigkeiten alle ihre Kräfte zuerst entwickelt, so wie es ihr allgemeiner Beruf zur Menschheit fordert, sie also zuerst durch Erziehung, Entwicklung dazu bringt, gesund, stark, körperlich geschickt, verständig, vernünftig und gut zu sein.“ — Die dann aufgestellte Definition des Begriffes „Erziehung“ zeigt bereits den schroffen Gegensatz zum Unterricht: Erziehung ist die erste Bearbeitung der Kräfte des Menschen und zwar nur Beförderung der Entwicklung menschlicher Kräfte, nicht Bildung. Letztere geht auf die besonderen Ziele einzelner Stände, ist also einseitig; erstere dagegen hat den Menschen als solchen zum Ziel und ist allgemein. Als der wahre Zweck der Erziehung (= Entwicklung) wird die Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte aufgestellt. — Die weiteren Ausführungen enthalten nach einer Besprechung der physischen wie moralischen Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung genauere Angaben, wie sich die einzelnen Hauptkräfte des „Gemütes“ und die davon abgeleiteten Nebenkräfte entwickeln.

Dies alles bespricht der Verfasser ausführlich in einer verhältnismäßig flüssigen und leichtverständlichen Sprache, aus der überall der Eifer und die Begeisterung für die Sache hervorleuchtet. Allerdings wird auch sein Tadel immer umfangreicher und strenger; von einer Anerkennung des bisher Geleisteten entfernt er sich immer mehr, so daß er am Schlusse des Büchleins geradezu die Ansicht ausspricht, eine Verschlechterung auf dem Gebiete der Erziehung sei überhaupt nicht mehr möglich. Aber trotz mancher pessimistischen Übertreibung fand das lesbare Werkchen günstige Aufnahme. —

Die neue Regierung war mit ihrer Fürsorge für das Schulwesen kaum noch hervorgetreten, als Weiller in den noch im April 1799 fertiggestellten „Grundlinien eines auf die Natur des jungen

Menschen berechneten Schulplans“ die Übertragung seiner pädagogischen Grundsätze auf die Gestaltung eines Lehrplans der Öffentlichkeit vorlegte.

Das Büchlein wird dadurch interessant, daß es eigentlich das einzige größere Werk ist, in dem Weiller zum Unterricht Stellung nimmt. Es wird in der Folge über seinen teilweise recht originellen Inhalt noch eingehender zu sprechen sein. Hier mögen einige Angaben aus der über die Ansichten des Verfassers trefflich orientierenden Vorrede genügen, die der Kritik der bisherigen Schulen gewidmet ist.

Zwei Hauptfehler hat Weiller an diesen zu rügen:

1. daß sie mehr Namen als Sachen lehrten,
2. daß sie sowohl Namen als Sachen vor der gehörigen Zeit lehrten.

Beide Punkte lassen im Voraus erkennen, daß auch hier wiederum die in der Erstlingsschrift von 1793 geforderte „Naturgemäßheit“ den Maßstab der Beurteilung bietet. — Was den Lehrstoff selbst anlangt, so wendet sich Weiller in erster Linie gegen den übermächtigen Anteil, den man bisher dem Latein zugestand; er beklagt es, daß diese Sprache in niederen wie in höheren Klassen immer und überall den Hauptgegenstand des Unterrichts bilde, so daß dann alle übrigen Gegenstände sowohl nach der Quantität des Stoffes und der Zeit wie nach der Intensität der Behandlung zu kurz kämen. Dann erregt seinen Tadel die Art und Weise, wie man Latein und die übrigen spärlichen Gegenstände lehre, daß man schon Knaben mit der Grammatik plage, die doch „nach der Mathematik vielleicht das abstrakteste Studium“ sei. Überhaupt lehre man überall unzeitige Dinge oder passende auf eine unzeitige Art. Der Schüler „mußte denken lernen, ehe er ganz zu empfinden imstande war, oder schließen, ehe er noch richtig und zuverlässig denken konnte. Er mußte gelehrt denken und schließen lernen, ehe er es nur gemein gelernt hatte. Er sollte im dreizehnten und vierzehnten Jahre ein Philosoph, und im siebzehnten und achtzehnten ein vollendeter Jurist oder Theolog oder — Gott weiß was — werden“. — Des gleichen Fehlers, der Nichtbeachtung der jugendlichen Natur, machten sich in entsprechendem Maße auch die Trivialschulen schuldig, die „den Unterricht des Schülers mit Lesen, Schreiben und Rechnen anfingen, ehe er nur einigermaßen richtig reden und zählen konnte“, die in einem verkehrten Religionsunterricht ihm „übersinnliche Gegenstände“ vorstellten, ehe er noch das nächstliegende Sinnliche zu begreifen vermochte.[1])

Aus diesem verkehrten, naturwidrigen Betriebe will Weiller die Schule herausreißen. Die Kenntnisse sollen fürderhin nicht mehr bloße Wortkenntnisse sein, die Sachkenntnisse sich nicht auf Nachgesagtes beschränken; alles muß auf dem Wege des Selbstdenkens dem Geiste zu eigen werden. Dazu war eine vollkommene Umgestaltung dessen, was bisher Schule hieß,

[1]) Genau die gleichen Klagen erhob schon vorher Gedike, Fr., Einige Gedanken über die Ordnung und Folge des jugendlichen Unterrichts. Berlin 1791.

notwendig. So entwarf er denn seinen — indes nur in den Hauptpunkten skizzierten — Plan, der für alle Schulen in ihrer Einrichtung lediglich die Natur des jungen Menschen und die Gesetze ihrer Entwicklung — wie er sie versteht — zur Richtschnur nimmt. Von dem meilenweiten Abstande seiner Ideen von dem bisherigen Schulbegriff hat er allerdings klare Kenntnis; denn selbst ihm scheint eine Ausführung des Ganzen vielleicht auf unüberwindliche Hindernisse zu stoßen, da ja „das Gebäude mit dem bisherigen dieses Namens zu ungleichartig ist". Die wichtigsten Einrichtungen der neuen Ordnung sollen aber immerhin dem Alten beigemischt und dadurch die Reform langsam vorbereitet werden. —

Ein halbes Jahr nach seiner Berufung ans Lyzeum veröffentlichte Weiller sein zweitgrößtes systematisches Werk, den im März 1800 vollendeten „Versuch einer Jugendkunde".

Schon die Untersuchungen über den Zweck der Erziehung vom Jahre 1798 hatten ihn an rein theoretische Fragen herangeführt; doch bildeten praktische Erwägungen auch fernerhin noch den mächtigsten Antrieb für sein literarisches Schaffen, wie der „Schulplan" beweist. Da trat mit der „Jugendkunde" ein Wandel ein. Die Erziehungslehre soll nunmehr nach des Verfassers Absicht insofern eine durchgreifende Veränderung erfahren, als sie aus einer Sammlung nützlicher, auf dem Wege der Erfahrung gewonnener Kenntnisse zur Wissenschaft erhoben werden soll. Nun kam er aber zur Einsicht, daß zu einer wissenschaftlichen Darstellung der Pädagogik selbst die Zeit noch nicht gekommen sei. Fehlte doch noch die geordnete Grundlage, die vollständige, systematische und darum wissenschaftliche Aufstellung der Gesetze, nach denen sich der werdende Mensch entwickelt. Diesem Bedürfnis soll die „Jugendkunde" abhelfen. Sie soll die Überzeugung begründen, daß man im Kinde nicht etwa einen Erwachsenen „im verjüngten Maße", sondern vielmehr „einen eignen Schlag von Menschheit" zu sehen habe.

Eine vollständige, wissenschaftliche Jugendkunde nun — und Wissenschaft soll sie werden — zerfällt in drei Abteilungen: ein erster allgemeiner Teil hat die gemeinsam sowohl Körper als Geist betreffenden Jugendeigentümlichkeiten darzustellen. Speziellere Ausführungen soll ein zweiter Band „Jugend-Körperkunde" und ein dritter „Jugend-Seelenkunde" bringen. Weiller liefert indes vorläufig nur die „allgemeine Jugendkunde". Für den zweiten Teil wünscht er „die Feder eines Arztes in Bewegung setzen zu können"; den dritten verspricht er später wieder selbst zu liefern, wenn bis dahin kein glücklicherer Versuch den seinigen überflüssig machen werde. Doch das Werk blieb unvollendet.

Die ziemlich ausgedehnte Einleitung sucht zunächst das Erscheinen des Buches zu rechtfertigen. Wenn schon überall die Behandlung einer Kraft deren Kenntnis, also das Handeln ein Wissen voraussetzt, so ist dies umsomehr nötig bei den menschlichen Kräften, die „zärter, vielseitiger und

selbstthätiger sind“ als die übrigen Naturkräfte. Dafür aber läßt sich hier vom Wissen ein desto größerer Erfolg versprechen: „Man kann mit dem Menschen Wunder thun, wenn man die Wunder kennt, welche die Natur in ihn hineinlegte, und wenn man sie mit der Hand dieser großen Künstlerinn hervorgreift . . . Nichts ist leichter zu behandeln, als der Mensch, wenn man ihn kennt, und nichts schwerer als der Mensch, wenn man ihn nicht kennt.“ „Steht (aber) die Jugendkunde einmal allgemein, als Wissenschaft da, so wird auch die Erziehung allgemein, als Wissenschaft auftreten und wirken. Eine gründliche und vollständige, das ist auf sichern Grundsätzen beruhende Beförderung der Entwicklung der menschlichen Kräfte setzt eine gründliche und vollständige, also nach sichern Grundsätzen bestimmte Kenntniß dieser Entwicklung voraus.“ —

Weiller ist sich bewußt, mit dieser seiner Jugendkunde die erste wissenschaftliche Bearbeitung des Themas geliefert zu haben und versäumt es auch nicht, ihre Unvollkommenheit mit der Neuheit des Gegenstandes zu entschuldigen. Sie fand zwar günstige Aufnahme;[1]) dennoch aber dürfte das Buch keine tiefere Wirkung ausgeübt haben. Wenn hier auch die im ganzen leicht verständliche und eindringlich warme Sprache eines für die Jugend und ihre Erziehung begeisterten und von der schrankenlosen Vervollkommnungsfähigkeit des Menschengeschlechtes überzeugten Mannes vorwaltet, so birgt doch schon die Darstellung der allgemeinen Urgesetze für die ganze Jugend und dann deren Übertragung auf jede einzelne Periode der Jugend ermüdende Wiederholungen in sich, abgesehen davon, daß an den meisten Stellen der Verfasser sich einer Wortfülle überläßt, die den Inhalt oft mehr verdeckt als klarlegt.

Mit der „Jugendkunde“ hatte Weiller nach seiner Ansicht den Grund zum Aufbau der Erziehungskunde selbst gelegt. 1802 folgte dann der erste Band seines pädagogischen Hauptwerkes, betitelt „Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde“.[2]) Der zweite Band folgte, da der Verfasser „durch mehrere unabweisliche Zwischenarbeiten[3]) gehindert“ war, erst im Frühjahr 1805.

Auch hier interessiert vorerst wieder die Einteilung, für die Weiller in der streng durchgeführten Scheidung zwischen Erziehung und Unterricht ein neues Prinzip gefunden zu haben meint. Für

[1]) Besonders günstige Rezension in Vierthalers Salzburger L.-Z. 1802 V S. 35 ff. Der Rezensent fühlte sich „aus mehrern Gründen so oft als angenehm an Rousseaus Emil erinnert“.

[2]) Das Manuskript ist nach Angabe der Vorrede noch im Spätsommer 1801 fertiggestellt. Natürlich ersetzte jetzt Weiller auch das bisherige Vorlesungsbuch, Niemeyers „Grundsätze“, durch sein Werk.

[3]) Es waren Arbeiten auf philosophischem Gebiete, vor allem die Abfassung der „Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie“.

beide gesondert will er Grundsätze und Regeln aufstellen und zwar reine und angewandte. Was aber einem jeden als Besonderes angehört, soll aus einem allen beiden gemeinsamen System von Urgrundsätzen und Urregeln hervorgehen. Dieser Elementarteil, auch Erziehungskunde im weiteren Sinn genannt, füllt den ersten Band aus. Der abgeleitete Teil zerfällt dann in die speziellen Gebiete der Erziehungskunde im engeren Sinn und der Unterrichtskunde. Jene erste Hälfte der speziellen Behandlung ist im zweiten Bande enthalten. Dagegen ist der den Unterricht behandelnde Teil nicht mehr erschienen, so daß also auch dieses breit angelegte Systemwerk unvollendet ist.

Nach der ausführlichen Entwicklung des Planes nimmt die Einleitung des ersten Bandes Stellung zu den Fragen, ob eine wissenschaftliche Erziehungskunde möglich und ob sie wichtig ist, wobei sich auch die Gelegenheit ergibt mit den Verächtern der Erziehungswissenschaft abzurechnen. Als Quellen für die neue Wissenschaft werden Vernunft und Erfahrung bezeichnet. — In seiner ersten Hälfte befaßt sich dann der Elementarteil mit einer systematischen Kritik aller Erziehungen nach ihren Zielen, was dem Verfasser bei dem Widerspruch der vorhandenen Lehren und Meinungen als durchaus notwendig erscheint. In der zweiten Hälfte enthält er die „Grundlegung zur einzig wahren Erziehungskunde", das ist die Lehre von der Anlage, ihren einzelnen Eigenheiten und ihrer Behandlung.

Der zweite Band, der der Erziehung im engeren Sinn gewidmet ist, konstruiert die Erziehungswissenschaft und die Erziehungskunst. Erstere betrachtet in ihrem „reinen" Teile die absolute Anlage im Zustand der Ruhe und des Übergangs zur Eigenschaft, allein und in Verbindung mit ihren Mitanlagen, um dann ihre Ergebnisse im „angewandten" Teil auf die Jugend und ihre einzelnen Perioden zu übertragen. Ähnlich gliedert sich auch die Erziehungskunst in einen reinen und einen angewandten Teil, um die Regeln über Zweck und Methode der Erziehung an und für sich oder in direkter Anwendung auf den heranwachsenden Menschen darzustellen.

Schon diese kurze, nur das Wesentlichste andeutende Skizzierung des Inhalts läßt erkennen, wie wenig glücklich jene zwar mit logischer Konsequenz ausgedachte, aber in ihrer bis ins Kleinste gehenden Zerstückelung jede Klarheit erdrückende Einteilung ist. Dazu erfordert hier noch mehr als in der „Jugendkunde" die ganze Anlage fortwährende Wiederholungen mit kaum merklichen Veränderungen; und während dort eine wenn auch manchmal überladene, immerhin aber durch ihren Reichtum an treffenden Bildern und ihre Wärme sympathische Sprache den Fortgang der Ausführungen erleichtert, wirkt hier auch noch der meist philosophisch-abstrakte Ton ungünstig.[1])

[1]) Solange Weiller die Vorlesungen über Pädagogik selbst abhielt, wie auch noch einige Jahre nachher diente die „Erziehungskunde" als Leitfaden

Wie ist schließlich die Komposition des Werkes im ganzen zu beurteilen? Den Kern bildet hier ebenso wie in der Jugendkunde die Lehre von der Anlage. Dies ist die eigentliche, originelle Erfindung des Philosophen Weiller; um diesen Grundstock rankt sich alles übrige als bloßes Beiwerk herum. Der kritische, „negative" Abschnitt des ersten Bandes ist lediglich eine Erweiterung und systematische Vertiefung aus dem ersten Aufsatz der Schrift von 1798; und die Ausführungen über die Erziehungsmittel im zweiten Bande sind mehr aus Niemeyers „Grundsätzen" herübergenommen als selbst verfaßt.

Damit ist die Zahl der theoretischen Schriften Weillers erschöpft. Sie erschienen alle noch in der eigentlich „pädagogischen" Periode, ausgenommen den zweiten Band der Erziehungskunde. Seit 1803 überwiegt bei Weiller die Beschäftigung mit rein philosophischen Fragen. Was fortan an literarischen Erzeugnissen für die Pädagogik noch abfällt, sind ausschließlich Schulreden.

**Die übrigen Schulreden[1]) und sonstige kleinere Schriften.**

1798: „Ueber die jetzige Uebersättigung der Jugend an den Freuden des Lebens."

Vgl. die Schulrede von 1793.

1799: „Ueber die gegenwärtige und künftige Menschheit."

Wie sehr Weiller in jener Zeit von Erziehungsfragen bewegt war, zeigt sich darin, daß er auch in dieser nicht der Pädagogik als solcher gewidmeten Schrift an vielen Stellen auf die Erziehung zu sprechen kommt. Seine eigentliche Absicht ist, mit dieser Skizze „die Wahrheit von der Möglichkeit einer allgemeinen und bleibenden Veredlung der Menschheit" zu beweisen (Vorber. S. IV). Dabei stellt er drei Hauptfragen:

Was ist der Mensch jetzt?
Warum ist der Mensch das, was er jetzt ist?
Was kann und soll der Mensch sein?

Bei Beantwortung der zweiten Frage kommt er zu dem Ergebnis, daß die Erziehung bisher die Hauptquelle der Verdorbenheit des Menschen-

---

für den akademischen Unterricht. Aber schon vom Schuljahre 1813/14 an las Professor Weilinger nach eigenen Entwürfen.

[1]) Da weitaus die meisten dieser Reden von Flemisch (Texte und Forschungen z. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. V [1901]) zu einer Darstellung der Weillerschen Pädagogik bereits verwertet sind, mag hier eine kurze Charakterisierung, ja oft der bloße Titel genügen; dies gilt besonders für die moralisierenden Reden.

geschlechtes war;[1]) wenn aber sie „einmal seyn wird, was sie soll, so wird auch der Mensch werden, was er kann und soll". Mit dieser trostreichen Verheißung stellt dann der Verfasser dem grellen Jammerbild im ersten Teil, wo übrigens „die Farben in jeder Rücksicht zu stark aufgetragen sind",[2]) sein Idealbild (im dritten Teil) gegenüber; doch ist dies nicht der „erhöhte", seltene, besonders ausgezeichnete Mensch; ihm genügt der „ganz entwickelte" Mensch, „den jeder gewöhnlich ausgestattete Sohn der Natur," auch der nicht vorzüglich begünstigte, „in seiner Person darstellen, also die weit überwiegende Mehrheit immer erreichen kann."

1801: „Ueber die Nothwendigkeit, den Eintritt in die gelehrten Schulen, und den Aufenthalt in denselben zu erschweren."

Weiller war mittlerweile zum Professor und Rektor des Lyzeums aufgerückt. Aber mit der intellektuellen und moralischen Qualität der seiner Obhut und Belehrung unterstellten Schüler war er wenig zufrieden; die gelehrten Schulen, die „Pflanzungen edlerer Art" sein sollten, hatten ihn enttäuscht. Und doch, meint er, stellt man mit Recht hohe Anforderungen an diejenigen, denen einst die Gesundheit oder Sicherheit, der Wohlstand oder die Wahrheit und Tugend einer ganzen Gemeinde anvertraut wird. Man verlangt eingehendste Kenntnis des jeweiligen Faches und Bekanntschaft mit allen übrigen Fächern, reiches Wissen und selbständiges Urteil. Der Mann der höheren Stände muß aber auch eine höhere Sittlichkeit besitzen. Kurz, „derjenige, der durch die Wahl seines Standes erklärt, daß er sich über den großen Haufen erheben will, soll mehr und richtiger wissen und mehr und besser wollen als dieser"; nichts Handwerksmäßiges darf seinem Tun anhaften; denn in den höheren Berufen „arbeitet man nicht, weil man bezahlt wird, hier wird man nur bezahlt, damit man arbeiten könne". Daher möge nur der in einem höheren Schulhause Aufnahme finden, der seinen Beruf durch bessere Anlagen des Kopfes wie des Herzens dokumentiert, nur der möge beibehalten werden, der diese seine Anlagen mit vorzüglichem Eifer ausbildet. So möge denn der Genius des Vaterlandes endlich einmal die „schlimmste aller Landplagen" wegnehmen, die Überfüllung der höheren Schulen durch unfähige und unwürdige Subjekte. Es verschwinde der alte Begriff von einem studierten Menschen endlich einmal ganz! „Nach diesem Begriff wäre das einzige wesentliche Merkmal eines Studierten — die Kenntniß der lateinischen Sprache. — Wer Latein spricht, muß studiert haben, wenn er auch schon übrigens kaum zu einem Taglöhner gebildet genug ist. — Wer nicht Latein spricht, kann nicht studiert haben, wenn er gleich ausser dem im Stande wäre, ein Land zu regieren. Man kehre von dieser unseligen Abgötterey für eine blosse Sprache einmahl ganz zurück, und räume das nur Wirklichkeiten ein, was eine Sprache allein nie verdienen kann! Künftig gelte nur derjenige für einen Studierten, welcher mehr weiß, fester selbstdenkt und selbstständiger handelt als jeder Gemeine." — Die ursprüngliche Fassung der Schulrede enthält auch einen praktischen Vorschlag, wie dem

[1]) S. 120 ff.

[2]) Salzburger L.-Z. 1800 III S. 306.

Übel abzuhelfen sei:[1]) Damit man mit genügender Sicherheit feststellen kann, wer zur höheren, gelehrten Laufbahn geeignet ist, soll man die jungen Leute nicht so früh in die gelehrten Schulen aufnehmen. Denn diese sind besondere Schulen, die den Bürger einer gewissen Klasse bilden sollen, und dürfen demnach erst nach den allgemeinen Schulen folgen, die den Menschen und Bürger überhaupt bilden.[2]) Erst der Jüngling fange mit dem Studium an; der Knabe hat schon genug zu tun um ein Mensch und ein Bürger überhaupt zu werden, kann also nicht auch schon anfangen ein Gelehrter zu werden. Der junge Mensch bleibe also bis in sein 13. oder 14. Jahr in den allgemeinen Schulen. Zur Verwirklichung dieses Vorschlags ist eine wichtige, aber keineswegs schwierige Umänderung in der inneren Organisation der bisherigen Schulen notwendig. „Man nehme unsern bisherigen Schulen für die obern Stände nur den Charakter lateinischer, also Sprachschulen, so werden sie sich leicht in die nöthigen Sachschulen verwandeln lassen." Aber freilich, „die lateinische Sprache hat sich eine Art von Ehrfurcht verschaft, welche den Kühnen, der mit ihr eine Reform wagen will, nicht selten mit geheimen Kräften pakt, wie der Schreken die Hand des Frevlers, die er zur Beraubung des Heiligthums ausstrekt. Ist es doch, als stürzte man ein Dogma, oder einen Thron um, wenn man der lateinischen Sprache ihre Anmaßungen nehmen und nur ihre Rechte lassen will."

Die Rede im ganzen, besonders aber der Angriff auf die Stellung der lateinischen Sprache, rief sogleich die Opposition auf den Plan; so sah sich Weiller nach wenigen Monaten (im Oktober 1801) genötigt seine Ansichten eingehender zu rechtfertigen. Er tat dies in einer ziemlich umfangreichen Broschüre, die den Titel trägt „Mein Glaubensbekenntniß über den Artikel der alleinseligmachenden lateinischen Sprache".[3])

Jene Schulrede, die ihr Verfasser selbst nur auf den Augenblick berechnet hatte, hatte wider Vermuten nachhaltig gewirkt: man schimpfte, spottete, warnte, widerlegte, folgerte, kommentierte

[1]) Der folgende Passus, der wegen seines abfälligen Urteils über die lateinische Sprache besonderen Anlaß zum Widerspruch bieten mochte, fehlt in der von Weiller selbst noch redigierten Ausgabe seiner gesammelten Reden von 1822, wie Marschall (Texte u. Forschungen z. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr. V [1901] S. 146) bereits bemerkt hat. Einerseits waren solche Vorschläge durch die damalige Gestaltung der Schulen gegenstandslos geworden; andrerseits aber hatte sich auch Weillers Stellung zu den alten Sprachen wesentlich geändert, wovon später die Rede sein wird. — Zur Rede selbst vgl. Weinzierl, X., Rede über den Werth und Zweck der Römersprache. (München) 1801; Michl, B., Ueber Prüfung der Köpfe in lateinischen Schulen. München 1801.

[2]) Im „Schulplan" von 1799 vertrat Weiller das hier empfohlene Prinzip der Einheitsschule noch nicht!

[3]) Dies ist die einzige Abhandlung, die in den „Kleinen Schriften" keine Aufnahme gefunden hat. Vgl. die Fußnote [1]) auf dieser Seite.

und dgl., — aber man hatte das meiste mißverstanden, so besonders „den in den Augen des gelehrten Publikums vom alten Stile wichtigsten“ Punkt, den über die lateinische Sprache: Denn Weiller hatte ja nicht behauptet, daß das Studium der lateinischen Sprache überhaupt nicht notwendig sei; er wollte es nur in die seiner Bedeutung entsprechenden Grenzen verwiesen wissen. So folgen denn die siebzehn „Glaubensartikel“; welche Gereiztheit in dem Verfasser steckt, ergibt sich aus mancher Polemik; man sehe nur die Übertreibungen gleich am Anfang, wo er die abgöttische Verehrung geißelt, die seine Gegner der lateinischen Sprache erweisen, und wo er Bilder und Vergleiche gebraucht, die sich im Munde eines Priesters nichts weniger als gut ausnehmen.[1]) Auch die Form, in der die einzelnen Artikel abgefaßt sind, konnte nur den Zweck haben den Angriff zu verschärfen; denn alle Zugeständnisse sind nur scheinbar; sie werden stets durch die nachfolgenden Gegengründe illusorisch gemacht. Wohl zu bemerken aber ist, daß der

[1]) Als Beispiel soll ein Abschnitt hier folgen (S. 4 f.): „Die lateinische Sprache wird von Herrn des besagten Stils mit einer Ehrfurcht behandelt, welche wenigstens nahe an Religiosität gränzt, wenn sie nicht selbst eine Art wirklicher Religiosität ist. Ihr Abscheu vor einer Todsünde ist oft nicht größer, manchesmahl nicht einmahl so groß, als ihr Abscheu vor einem lateinischen Bocke. Sie verzeihen sich und anderen nicht selten leichter einen Fehler gegen irgend eine Pflicht, als gegen eine Regel der lateinischen Grammatik. Einen Rausch schläft man aus. Eine Fornikation, allenfalls auch ein Stuprum beichtet man. Ein Ablaß nimmt die Sünden sammt ihren Strafen schokweise weg, nimmt selbst die ungeheuren Ausschweifungen, deren Verzeihung sonst höhern Richterstühlen vorbehalten ist, wie der Wind die Seifenblase, weg, ohne daß noch eine Spur davon an der Stelle, die sie einnahmen, oder in dem Andenken der Menschen zurückbliebe. Nimmt man es aber mit einem Soloecism gegen die Prosodie, die Syntax und dergl. auch so leicht? Wird der Frevler, welcher sich so einen lateinischen Schnitzer zu Schulden kommen läßt, nicht oft ungeachtet der aufrichtigsten und bußfertigsten Reue mehrere Jahre lang in allen lateinischen Gesellschaften herumgegeißelt? Ist es nicht oft auf sein ganzes Leben um seine gelehrte Ehre, und Reputation gethan? Erinnert sich daher nicht fast jeder von dieser Gattung Menschen sowohl insgeheim als laut mit ungleich wenigerem Erröthen an eine Sünde, als an so einen Bock? Selbst der allegorische Ausdruck, den diese Herrn zur Bezeichnung eines lateinischen Sprachfehlers wählten, läßt auf die Abscheulichkeit schlüssen, die sie in dem bezeichneten Gegenstande finden. Eines der häßlichsten Thiere, von welchem sie auch einige Theile zum Bilde ihres allerabscheulichsten Wesens, des Teufels, nahmen, mußte ihnen zur Bezeichnung eines Sprachfehlers dienen, da sie sich zur Bezeichnung der Sünde — für den täglichen Hausgebrauch — mit der allgemeinen nicht metaphorischen Benennung begnügten.“

Kampf nur der lateinischen Sprache als solcher gilt, nicht aber der klassischen Literatur der Römer.

Die lateinische Sprache, meint Weiller, besitzt zwar einen „vorzüglichen Geist“; doch ist dieser nicht auf sie allein beschränkt; in jeder gebildeten Sprache finden sich die gleichen Schönheiten. Sie ist sorgfältig und glücklich ausgebildet und daher sehr geeignet anderen, noch nicht so vollkommenen Sprachen zur Nachahmung zu dienen; doch wenn sie schon ein Muster ist, so ist sie noch kein Ideal; einiges Nachahmungswürdige aber besitzt jede gebildete Sprache. Außerdem geht aus der Nachahmung oft nur eine Verschlechterung hervor, das Latein-Deutsch; der Gebildete, der von der lateinischen Sprache nichts versteht, wird sicher besseres Deutsch schreiben. In ihr sind zwar Schätze von Schönheit und Weisheit aufbewahrt; aber diese lassen sich auch aus Übersetzungen gewinnen. Und dann muß doch nicht in jedem Falle auf die Alten zurückgegangen werden; auch die Jetztzeit hat gute und schöne Ideen. Ebenso ist die lateinische Sprache für die Erlernung moderner romanischer Sprachen durchaus unnötig; ja dieser Umweg wäre schädlich wegen des großen Zeitaufwands. Die moderne Forderung, auch Sachkenntnisse durch das Sprachstudium zu vermitteln, läßt sich zwar erfüllen; doch sind beim Studium des Lateinischen die Sachen meist für die Jugend unpassend, da sie eben nach Zeit und Ort zu ferne liegen; übrigens ist der Sachunterricht als Anhang zum Sprachunterricht stets in Gefahr, von diesem als nebensächlich unterdrückt zu werden. Vor allem aber ist ein übertriebener Sprachbetrieb, so wie er bisher üblich war, schädlich, da er nur oder vorwiegend das Gedächtnis beschäftigt und es unterläßt auch die übrigen Kräfte und Vermögen gehörig zu üben. Will man ferner wirklich einer Sprache besonderen Vorzug im Unterricht einräumen, so vergesse man nicht, daß die meisten oder wenigstens die wichtigsten der geltend gemachten Vorzüge der griechischen Sprache in einem ungleich höheren Grade eigen sind.[1]) Ihr Geist ist noch vorzüglicher, sie besitzt größere und zahlreichere Schönheiten und demgemäß auch größere Musterhaftigkeit; in ihr sind auch wichtigere Sachwerte aufbewahrt; in ihr treffen wir viel mehr rein Menschliches, also solchen Stoff, der für den jungen Menschen paßt. Dort liegen die meisten und reichsten Quellen unseres ersten Wissens. — So kommt Weiller schließlich zu dem Ergebnis: die lateinische Sprache ist nicht für alle Gebildeten notwendig, sondern nur für Gelehrte, und selbst für diese alle nicht im gleichen Grade. In der Überzeugung, daß sein Verlangen nach einer Reform der Schulen in der von ihm gewiesenen Richtung „mit dem wahren pädagogischen Glauben vollkommen übereinstimme“, wiederholt er den Vorschlag der vorangehenden Schulrede; denn er fand es „empörend, einige fremde Redensarten um so viel sorgfältiger als alle Tugenden gepflogen zu sehen“. Daß seine Stimme nicht ganz wirkungslos verhallte, zeigt die Schulgeschichte der nächsten Jahre.

[1]) In dieser Bewertung des Griechischen trifft Weiller mit den Neuhumanisten zusammen. Doch darf nicht übersehen werden, daß der zugestandene Vorrang des Griechischen nur bedingungsweise zur Geltung gebracht werden soll. In Wahrheit ist es Weiller stets nur um den Inhalt eines Werkes, nie um die Sprache als solche zu tun.

1803: „Ueber die Herstellung des gehörigen Verhältnisses der Bildung des Herzens zur Bildung des Kopfes, als die dermalige Hauptaufgabe der Erziehung.“

Die bisherige Erziehung hatte sich nur um den „Kopf“ gekümmert. Nun ist wohl wahres Wissen niemals schädlich; Rousseaus größter Irrtum war es, daß er das Wissen für Krankheit und die Unwissenheit für Gesundheit erklärte. Nur muß auch das „Herz“ in gleicher Weise vervollkommnet werden durch Übung in allen schöneren Gefühlen und in allen heiligen Gesinnungen. Dieser großen Aufgabe dienen alle Einrichtungen der Studienanstalt: Vorträge in der Schule und in der Kirche, private Ermahnungen und Zurechtweisungen usw.

1805: „Erinnerung an den Hauptpunkt der Bildung auf Lyceen.“

Da auch die Lyzeen noch zu den allgemeinen Bildungsanstalten gehören, so ist für sie die Erweiterung des geistigen Daseins, die Extension, nur ein untergeordneter Zweck; Hauptsache ist die innere Stärkung, die Intension der Kräfte.

1813: „Ein Wort über die unsern Tagen eigene Vernachlässigung der Jugendgefühle.“

Geist und Charakter gehen nur „aus den inneren Abgründen unseres Gemüthes“ hervor, und diese wiederum werden nur von den Gefühlen geöffnet, gerade die edleren Gefühle aber werden bei der Jugend nicht beachtet oder sogar verachtet. Solche sind in erster Linie die Eltern- und Geschwisterliebe im Kreise einer Familie und die Freude an der Natur. Allein wo sollen die unglücklichen Kinder die Liebe zu Vater und Mutter lernen, wenn ihnen das Los nur einen Erzeuger und eine Erzeugerin beschieden hat? Wie sollen sie zur Freude an den Schönheiten der Natur gelangen unter den zahllosen Zerstreuungen der Genüsse und Arbeiten? Von Kindheit auf der Familie und der Natur entfremdet bleibt der junge Mensch notwendig auch sich selbst und gerade in seinem innersten, besten Dasein fremd. Jene heilige Elternliebe, diese „Urliebe“, die Sonne des menschlichen Lebens, und jene fromme Freude an der Natur, die „Radikal-Freude“, müssen gepflegt werden in der reinen Atmosphäre der Unschuld; denn sie „machen die erste irdische Gestaltung des überirdischen Triebes, welcher als moralisch-religiöser Trieb unsere eigenthümlichste Kraft, die Quelle aller Macht, und Bedeutung und Glückseligkeit unsers Daseyns ist“.

Schon äußerlich hebt sich diese Rede von ihren Vorgängerinnen ab: die ehedem schlichte und klare Fassung der Gedanken ist hier einer philosophisch-gefärbten Darstellungsweise gewichen. Auch inhaltlich macht sich ein Neues bemerkbar, der Anklang an die Pädagogik Pestalozzis.

1814: „Erinnerung an das Eigenthümliche der Jugendwelt.“

Vgl. die Reden von 1793 und 1798.

1815: „Ueber eine auf dem Gebiethe der Erziehung verloren gegangene Kunst.“

Ähnlich wie 1794 bezeichnet Weiller die Kunst die eigenen Begierden zu bändigen, die Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung, als die Grundbedingung aller Bildung.

1816: „Ueber die Hauptrichtung des ganzen Erziehungsgeschäftes.“

Fast scheint es, als hätte sich in dem Verfasser der Rede ein gewisses Mißtrauen, eine Art von Verstimmung gegenüber der Erziehungswissenschaft entwickelt. Schon zwei Jahre vorher hatte er bemerkt, daß der Instinkt hier wie in jedem allgemein menschlichen Fache sicherer leite als die Theorie; daß auch ohne tiefes Studium die Erziehung gedeihe, aber nicht ohne tiefe Ehrfurcht für Recht und Gott und für sein Ebenbild auf Erden, insbesondere für die gerade in der Entwicklung begriffene Menschennatur; daß das Schicksal der Entwicklung des Menschen besser unter die Obhut frommer und sich selbst klarer Tugend gegeben sei als unter die Leitung künstlicher Regeln. Und jetzt beginnt er seine Ausführungen ähnlich wie seine Schrift „Über den nächsten Zweck der Erziehung“ mit den Worten: „Die Erziehungskunst ist vielleicht unter allen Künsten die einzige, welche ihren Zweck öfter verfehlt, als erreicht. Bei ihr gehören die erfüllten Hoffnungen unter die Ausnahmen, und die fehlgeschlagenen machen die Regel. Die einfachere, blos vom Gefühl geleitete Erziehung ist im Ganzen glücklicher.“ — Auch hier wiederum wie in den vorausgehenden moralisierenden Reden betrifft der Kern der Ausführungen die moralisch-religiöse Bildung. Alles im Menschen soll die Richtung auf immer tiefere Begründung und immer umfassendere Veredlung seines Charakters haben. Dabei ist auch die verderbliche Ansicht zu bekämpfen, man habe bei der Erziehung vorläufig nur für körperliche Erziehung zu sorgen, erst später, wenn diese schon einige Fortschritte gemacht habe, könne man sich an die geistige machen und auch da vorerst nur an die intellektuelle; die moralisch-religiöse Erziehung sei die letzte von allen. Das ist aber unrichtig. Für die Behauptung, daß Gemütsregungen, „dieses allererste Anglimmen des göttlichen Funkens in uns,“ sogar das erste Entfalten des menschlichen Seins darstellen, dient eine umfangreiche Stelle aus Pestalozzis Schrift „An die Anschuld, den Ernst u. s. w.“ zum Beweis.

1817: „Ueber das Hauptgebrechen unserer guten Erziehungen.“

Das Zeitübel ist die „Seichtigkeit des Kopfes und Herzens“. Aufgabe der Erziehung ist es also, „den jugendlichen Geist in sich selbst, in seine eigene Tiefe hineinzuleiten, demselben die vorherrschende Richtung auf seine Vernunft, auf sein Gefühl, auf Reinheit und Stärke seines Willens, auf Klarheit und Selbstständigkeit seiner Phantasie und seines Verstandes zu geben.“

1818: „Ueber die eigenthümliche Aufgabe der Erziehung in unsern Tagen.“

Vgl. die Rede von 1803.

1819: „Zur Berichtigung mancher Urtheile über die Bildung durch die alten Sprachen.“

Diese Rede ist besonders wertvoll für die Kenntnis des Umwandlungsprozesses, der sich in Weillers Anschauungen im Laufe der Jahre vollzog. Alle Geistesbildung, so sagt er jetzt, beginnt mit Sprachbildung. Der Geist entfaltet sich nur, indem er seine inwendigen Regungen in irgend einem Ausdrucke, am besten in einem Worte darzustellen sucht. Somit ist auch erhöhte Geistesbildung nur durch erhöhte Sprachbildung möglich, und die Grammatik ist „die ursprünglichste Art von Metaphysik, die dem erwachenden Menschengeist eben so vor allen anderen Arten verständlich, wie vor allen nothwendig ist". Wenn nun auch jede Grammatik einer gebildeten Sprache diese bildende Kraft besitzt, so sind für den höheren Zweck doch die fremden Sprachen vorzuziehen. Die Hauptsache beim Sprachstudium ist nämlich das Eindringen in die Regel, in den inneren, geistigen Organismus; eine dazu zwingende Notwendigkeit ergibt sich aber nur bei der Erlernung fremder Sprachen. Unter diesen nehmen „die hochgebildeten Sprachen der Griechen und Römer" als „treffliche allgemeine Bildungsmittel" eine hervorragende Stellung ein. Sie sollen aber „nicht von Außen blos angelernt, sondern aus dem Innern hervorgebildet, nicht angeschwemmt lediglich im Gedächtniß, sondern erzeugt werden aus dem ganz regen jugendlichen Geiste". Doch nur mit den wesentlichen Eigenschaften derselben hat sich das Studium zu beschäftigen; das mehr Zufällige, Äußerliche muß dem Spezialberuf des Philologen überlassen bleiben. Für die Beurteilung des Erfolges, der sich aus einer solchen Beschäftigung mit den alten Sprachen ergibt, darf freilich nicht der falsche Standpunkt eingenommen werden, als läge dieser in den Stofferwerbungen selbst. „Der Hauptgewinn für den Zweck der Bildung im Allgemeinen ist der Gewinn an inwendiger Stärke und Gewandtheit der Kraft überhaupt", also ein formaler Gewinn, wie ihn „selbst die so gerühmten und in vieler Hinsicht unstreitig höchst wichtigen mathematischen Übungen" nicht verschaffen. Auch die Erfahrung bestätigt dies: „Die besten unserer ehemaligen Realschüler konnten sich, wenn sie in die Reihen der lateinischen Schüler eintraten, in der Regel kaum mit den mittlern unter diesen messen — in Beziehung nicht etwa blos auf die Sprach-Gegenstände, sondern auf alle, wozu eine gewandtere Denkkraft erfordert wird." So ist denn das Studium der alten Sprachen das Fundament der höheren Bildung; wer sich an ihm vergreift, erschüttert den ganzen heiligen Bau; wer gegen das alte Sprachstudium als Bildungsmittel für die höheren Stände anstrebt, arbeitet den Feinden aller Bildung in die Hände. —

1821: „Ueber die nächste Rücksicht, welche die Erziehung in unsern Tagen zu nehmen hat."

„In die Tiefen des Gemüthes muß eingegriffen, die innigsten Gefühle, die Grundlagen aller anderen Regungen, müssen geweckt, unterhalten, erhöht werden."

1822: „Ueber eine gewöhnlich nicht genug beachtete Form des Unglaubens."

Die Rede wendet sich gegen den Aberglauben.

1823: „Wo steckt die Wurzel des Ungehorsams?"

Nicht im Willen findet Weiller den Grund des Ungehorsams, sondern in der sinnlichen Begierde. Dieser ist es in ihre innerste Natur hinein-

gegeben gegen jede Norm anzustreben; sie muß daher bezähmt werden. So ergibt sich wiederum: die Kunst der Selbstüberwindung, die Grundlage der ganzen Lebenskunst, ist auch die Grundlage der ganzen Erziehungskunst.

---

Damit ist die lange Reihe der pädagogischen Schriften Weillers zu Ende. Was deren Stil anlangt, so zeichnen sie sich — namentlich die späteren — durch eine gewisse „philosophische Erhabenheit", durch begeisternde Wärme, oratorischen Schwung und besonders durch einen Reichtum an treffenden Bildern [1]) aus, weniger allerdings durch Glätte und Klarheit. Von provinziellen Eigentümlichkeiten, die die Rezensenten wiederholt zu Rügen veranlassen, vermochte sich Weiller nie ganz freizumachen. Der „Wortreichtum" seiner Schriften findet in dem Charakter fast der ganzen Literatur des beginnenden 19. Jahrhunderts seine Erklärung.

Über die Wirkung der im Voranstehenden aufgeführten pädagogischen Werke ist nicht viel zu berichten. Vielbegehrt waren sie wohl nicht. Dafür spricht schon eine rein äußerliche Tatsache: Von keiner dieser Erziehungsschriften wurde eine Neuauflage notwendig; ja gerade die beiden größeren Werke blieben unvollendet.

---

[1]) Diese „Kraft- und Bildersprache" rühmt öfters Salat, z. B. D. lit. Stell. S. 546; Sch. i. M. I S. 72.

# 2. Kapitel.

## Zu Weillers Philosophie.[1])

### Historisches.

Es hat als selbstverständlich zu gelten, daß ein Mann, dem Philosophie als Lehraufgabe gestellt ist, sich mit den jeweils modernen Strömungen in seiner Wissenschaft gründlichst bekannt macht. So ergibt die zeitliche Stellung einer Persönlichkeit reichliche Anhaltspunkte für eine Untersuchung.

---

[1]) Es sei ausdrücklich bemerkt, daß es sich hier nur um eine Darstellung in Umrissen handelt. Vollständigkeit wurde in keiner Weise erstrebt. — Über die Weillersche Philosophie handeln kurz:

Werner, K., Geschichte der katholischen Theologie. München 1866. S. 299 bis 304.

Haffner, P., Grundlinien der Geschichte der Philosophie. 2. Bd. Mainz 1881. S. 1071.

Erdmann, J. E., Grundriß der Geschichte der Philosophie. 4. Aufl. 2. Bd. Berlin 1896. S. 400.

Stöckl, A., Geschichte der neuern Philosophie. 2. Bd. Mainz 1883. S. 90.
„ „ Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. 2. Bd. 3. Aufl. Mainz 1889. S. 252.

Zeller, E., Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz. München 1873. S. 564.

Rosenkranz, K., Geschichte der Kant'schen Philosophie. Leipzig 1840. S. 428.

Rixner, Th. A., Geschichte der Philosophie bei den Katholiken in Altbayern etc. München 1835. S. 98.

Noack, L., Schelling und die Philosophie der Romantik. 2. Bd. Berlin 1859. S. 62—64.

Noack, L., Philosophiegeschichtliches Lexikon. Leipzig 1879. S. 917.

Denzinger, H., Vier Bücher von der religiösen Erkenntniß. 1. Bd. Würzburg 1856. S. 253.

Zirngiebl, E., Friedr. Heinr. Jacobis Leben, Dichten und Denken. Wien 1867. S. 311—312.

Hergenröther, J., Handbuch der allgemeinen Kirchengeschichte. 3. Bd. 4. Aufl. 1909. S. 885.

Eisler, R., Philosophen-Lexikon. Berlin 1912. S. 806.

Kosch, W., Das kath. Deutschland seit Ausgang des 18. Jahrh. Der Aar. 3. Jahrg. (1913) 2. Bd. S. 354.

Auffallend sind zunächst die philosophischen Fortschritte des Lyzeisten Weiller: durchweg behauptet er den ersten Platz unter seinen Mitschülern. Welche Philosophie ihm aber im Lyzeum geboten wurde, ist nicht mit Sicherheit festzustellen; wir hören nichts von berühmten Lehrern, ausgesprochenen und hervorstechenden philosophischen Köpfen, die ihm dieses Neuland erschlossen hätten. Immerhin dürfte die Behauptung nicht zu gewagt sein, daß neben der thomistischen Scholastik der Exjesuiten wohl auch schon der Rationalismus der Aufklärungsphilosophie sich geltend machte, schwerlich aber der Kantische Kritizismus.

Man darf ferner mit Grund annehmen, daß Weiller auch nach seinem Abgang vom Lyzeum sich mit der Wissenschaft noch eingehend beschäftigte, in der er bisher mit Auszeichnung bestanden hatte. Nur ein einziges, allerdings weder besonders umfangreiches noch besonders wertvolles Schriftstück gibt uns einige Gewißheit über seine philosophischen Ansichten in jener Zeit: in der Bearbeitung der „Christenlehre über das vierte Gebot", die 1792 bei seiner Anstellungsprüfung Westenrieder von ihm verlangte, zeigt er sich als entschiedenen Anhänger des Rationalismus. Daß er in der Folge auch mit Kants Werken sich befaßte, ist selbstverständlich; als Professor der praktischen Philosophie konnte er sie unmöglich ignorieren.

Ist nun Weiller unter die Kantianer zu rechnen, wie vielfach geschehen ist?[1]) Als der Verleger seiner ersten größeren Schrift von 1798 den „damals beliebten Aushängeschild" «nach Kantischen Grundsätzen» anfügte, legte er sofort dagegen Verwahrung ein, da dieser ohne sein Wissen gemachte Beisatz den Gesichtspunkt verrücke. „Ich ward" — so schreibt er später in seinem offenen Brief an Joh. Heinr. Voß — „gleich bei meinem Eintritt in das Publikum, ohne zu wissen wie, ein Kantianer."[2]) Auch in dem Streit mit Professor Zimmer erinnert er bei Gelegenheit daran, daß er sich doch wahrlich laut genug gegen alle „— — Aner" erklärt habe.

Dieser wiederholte, energische Widerspruch Weillers hat seine Berechtigung. Gewiß, er war mit Kants Werken wohl vertraut; das Lehrbuch, das er seinen Vorlesungen über praktische Philosophie

---

[1]) Auch Salat spricht einmal von dem „früheren Kantianismus" Weillers (Zum Besten etc. S. 444 Anm.). Vgl. Weillers und Salats Erklärungen über das Heilige. Ulm 1817. S. 11.

[2]) Oberd. L.-Z. 1805 St. 48 Sp. 768.

zugrunde legte,[1]) predigte reine Kantische Philosophie; seine Beziehungen zu Sebastian Mutschelle, der sich bekanntlich eifrig um Popularisierung des Kritizismus bemühte,[2]) dienten sicherlich ebenfalls dazu ihm Kants Lehren nahe zu bringen. Und in seinem eigenen philosophischen Lehrbuch hat er dann auch wirklich von Kants Lehre manches beibehalten.[3]) Aber er suchte sich von vornherein von allem bedingungslosen Anschluß an ein System freizuhalten. „Ich wollte keiner Parthei, sondern nur mir selbst angehören," sagt er daher in dem erwähnten Brief an Voß. Wie sein Freund und Gesinnungsgenosse Salat war auch er entschlossen, „keinem System sich zu ergeben, wohl aber jegliches zu prüfen, zu würdigen, und dann immer wieder selbstthätig (selbstdenkend) fortzuschreiten."[4]) Dies zeigt uns so recht seine Idee einer „freien" d. h. von jeder philosophischen Schule absehenden Ansicht der Philosophie, wie sie in seinem Lehrbuch enthalten ist.[5])

Nun machte Salat den Rektor, der bis dahin nur pädagogische Werke verfaßt hatte, i. J. 1801 mit Jacobis Schriften bekannt und gewann ihn für dessen Anschauungen. Damit beginnt ein wesentlicher Wandel in ihm sich zu vollziehen. Seine ganze literarische Tätigkeit ist fortan der Philosophie gewidmet; pädagogische Stoffe finden nur noch in den Schulreden eine beiläufige Behandlung. Und auch diese Reden selbst nehmen allmählich eine andere Färbung an: es überwiegt das Moralphilosophische, das mit der Religions-

---

[1]) Schmid, K. Chr. E., Grundriß der Moralphilosophie und des Naturrechts. Leipzig 1790.

[2]) Vgl. dessen „Versuch einer faßlichen Darstellung der Kantischen Philosophie" (fortges. v. Ign. Thanner). München 1799 ff.

[3]) Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie. München 1804. Vgl. z. B. S. 184 (über Raum und Zeit). Auch wird hier Kant öfters genannt.

[4]) Salat, Sch. i. M. II S. XII; ähnlich Sch. u. H. S. VIII.

[5]) Ununterbrochen und laut hatte er darin sein Bestreben ausgedrückt, zur Auflösung der ewigen „Alleinseligmacherei" auf dem Felde der Philosophie beizutragen und dafür jene ruhige und kräftige Freiheit des Geistes einzuleiten, „die mit lebendiger, aber unbefangener Liebe und Achtung das Wahre und Gute überall aufnimmt, wo sie es findet". Nach Weillers Absicht sollen den Schülern alle Systeme der Alten und Neuen historisch und kritisch vorgetragen, aber keines als allein und ausschließend wahr, als alleinseligmachend ihnen aufgezwungen werden; vielmehr werde ihnen gezeigt, wie jedes zwar Funken des höheren geistigen Daseins enthalte, das ganze reiche Leben selbst aber nur über jedem bloßen System bei hellen Begriffen, in hohen, schönen Gefühlen und in reinen, heiligen Gesinnungen walte (Brief an Voß). Vgl. Anl. z. f. A. d. Ph., Vorrede S. V.

philosophie (und Religionsgeschichte) fürderhin das Hauptgebiet seines literarischen Schaffens bildete.[1])

Dieses Hinneigen zur Moralphilosophie findet sozusagen in der philosophischen Atmosphäre jener Zeit seine Erklärung. Fast in der ganzen frühnachkantischen Philosophie tritt ja die „praktische Vernunft" entschieden in den Vordergrund. Weiller muß diese Richtung gekannt haben; und daß er nicht gegen den Strom zu schwimmen gesonnen war, dafür ist uns eben die Annahme der Professur für praktische Philosophie ein sprechender Beweis.

Erst unter der Regierung Maximilians IV. Joseph wurde, wie schon einmal bemerkt, in Bayern die „Aufklärung" lebendig. Man nennt nun auch Weiller einen „Aufklärer", — mit Recht, wenn man nach seinem Wunsch den unschönen Nebenbegriff, der diesem Worte anhaftet, beiseite läßt. Er unterscheidet nämlich wie Salat genau zwischen „Aufklärerei" und „Aufklärung".[2]) Erstere ist stets mit einer unsittlichen Willensrichtung verbunden. Gegenüber ihren rein destruktiven Bestrebungen will die wahre Aufklärung nicht nur negativ, sondern auch positiv sein, sie will aufbauen, besser machen, nachdem sie niedergerissen und zerstört hat. Der neue Bau aber soll errichtet werden auf dem moralisch-religiösen Fundament.[3])

Die Feststellung einer solchen moralisch orientierten Aufklärungsrichtung bei Weiller ist wichtig wegen der Folgerungen, die sich daraus ziehen lassen.

Zunächst wird uns dadurch die erbitterte, übrigens der ganzen Jacobischen Schule eigentümliche Bekämpfung der Schellingschen Identitätslehre und Naturphilosophie verständlich; denn in dieser war für die Ethik, für eine philosophische Begründung der Sittenlehre, kein Raum vorhanden.[4]) Weiller sah denn auch wie so mancher andere Philosoph in ihr nichts anderes als eine Modifikation des Spinozismus, einen verkappten französischen Materialismus.[5])

Dieser Streit Weillers gegen Schelling[6]) läßt sich an der Hand von vornehmlich drei Werken verfolgen, deren nähere Betrachtung daher angezeigt erscheint.

---

[1]) Auch Salat sah die Moral- und Religionsphilosophie als die wichtigste an. Salat, D. lit. Stell. S. 16.

[2]) Salat, Sch. i. M. I S. 1—2; D. lit. Stell. S. 97.

[3]) Salat, Wahlv. S. 12, 354; Zum Besten etc. S. 262.

[4]) Salat, Wahlv. S. 354.

[5]) Salat, Sch. u. H. S. VIII, XV, 217.

[6]) Vgl. Salat, Zum Besten etc. S. 262 ff.

1. Ueber den neuesten Idealismus der Herren Schelling und Hegel. Kritiken, nebst Auszügen aus Briefen deutscher Männer über die eigentliche Tendenz dieser Philosophey. München und Leipzig 1803.[1])

Das Büchlein erschien ohne Namen; wahrscheinlich ist Weiller nicht der Herausgeber. Aus seiner Feder aber stammen die auf S. 1—82 und S. 141—177 abgedruckten, erstmals in der Oberd. L.-Z. veröffentlichten Rezensionen, die Jacobi zu jener überschwenglichen Verherrlichung des Weillerschen Genies veranlaßten.[2])

2. Der Geist der allerneuesten Philosophie der H. H. Schelling, Hegel und Kompagnie. Eine Uebersetzung aus der Schulsprache in die Sprache der Welt. Mit einigen leitenden Winken zur Prüfung begleitet. Zum Gebrauche für das gebildetere Publikum überhaupt. München. 1. Hälfte 1803; 2. Hälfte 1805.[3])

Schon nach dem Erscheinen des ersten Bändchens regten sich die Anhänger Schellings, um durch vernichtende Kritiken das mit Witz, Ironie und Satire gespickte, manchmal freilich auch in öde Witzelei verfallende Büchlein und seinen Urheber der öffentlichen Verachtung preiszugeben. Von der derben Anrempelung, die Weiller durch die „Zeitung für die elegante Welt“ im Herbste 1803 deshalb erfuhr, war schon die Rede.[4]) Nicht minder grob äußerte sich die Jenaische

---

[1]) Dieses Buch war dem Verfasser nicht zugänglich. Die oben stehende genaue Angabe des Weillerschen Anteils ist einem von Weiller selbst handschriftlich gefertigten Verzeichnis seiner Druckschriften entnommen (P.-A. im Archiv der K. Akademie der Wissenschaften in München). Der volle Titel stammt aus Salat, J., Ueber den Geist der Verbesserung im Gegensatze mit dem Geiste der Zerstörung. 2. Abt. München 1805. S. 643; vgl. Keyser, G. H., Annalen der Literatur und der Kunst in den gesammten Kurpfalzbayerischen Staaten 1840 I S. 66; [Salat,] Fortschr. S. 157—159.

[2]) Vgl. Einl. S. 8. — Wesentlich anderer Ansicht war der Herausgeber der Süddeutschen Annalen in Salzburg, der als Rezension des Büchleins lediglich die Thersitesszene aus dem zweiten Gesang der Ilias abdruckt!

[3]) Dieses Werk ist nur von Weiller verfaßt; auch Salat hat daran keinen Anteil, was zur Berichtigung vielfacher gegenteiliger Angaben (z. B. bei Ueberweg-Heinze, Grundriß der Geschichte der Philosophie. 3. Bd. 10. Aufl. Berlin 1907. S. 402) hervorgehoben sei. Vgl. Salat, Wahlv. S. 221 Anm.

[4]) Vgl. Einl. S. 7 A. 7.

Allg. L.-Z. v. J. 1805.[1]) Die hier gebrauchten Attribute „seicht, geistlos, ekelerregend, widerlich affektiert“ bilden den würdigen Auftakt zu den gehässigen, von persönlichen Beleidigungen strotzenden Artikeln, die Schelling selbst in den Intelligenzblättern dieser Zeitung vom gleichen Jahre erscheinen ließ. Davon wird weiter unten noch die Rede sein.[2])

3. Als dritte Schrift Weillers ist in diesem Zusammenhange sein philosophisches Lehrbuch zu nennen, das er als „Vorlesungsbuch“, also für den Gebrauch seiner Zuhörer verfaßte: Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie. München 1804.[3])

Die darin gebotene Weltweisheit gab aber verschiedenen norddeutschen Zeitschriften Anlaß zu bitterem Spott und zwar aus folgendem Grunde: Hofrat Gottlieb Ernst Schulze (damals in Helmstädt), der bekannte Verfasser des „Aenesidemus“, hatte anonym in Bouterweks Museum[4]) als „literarischen Scherz“ seine „Aphorismen über das Absolute“ veröffentlicht. Gar manches aus diesen Aphorismen stimmte nun offenbar mit Weillers ernsten Ansichten überein; daher findet sich in seinem Lehrbuch (S. 164) der Hinweis, diese Aphorismen sprächen am bestimmtesten und vollständigsten das Bedürfnis und die erste Regung einer neuen, lebendigen Philosophie aus. So brachte denn das Neue Allg. Intelligenzblatt für Literatur und Kunst[5]) und der „Freymüthige“[6]) die Nach-

---

[1]) 41. St., Sp. 321. — Doch fehlt es auch nicht an günstigen Besprechungen; der philosophische Parteistandpunkt war eben allein ausschlaggebend für die Beurteilung. So meinte noch dreißig Jahre später der Heidelberger Theologieprofessor Heinr. Eberh. Gottl. Paulus, diese „treffliche“ Schrift, die leider fast unterdrückt worden sei, verdiene eine Neuausgabe. (Paulus,) Entdeckungen über die Entdeckungen unserer neuesten Philosophen. Bremen 1835. S. 12.

[2]) Man darf jedoch nicht vergessen, daß auch Weiller nicht die „sanftesten“ Waffen führte und damit von seinem „sanften“ Meister Jacobi wesentlich abstach. Menzel, W., Die deutsche Literatur. 1. Teil. 2. Aufl. Stuttgart 1836. S. 150.

[3]) Was Weiller zur Abfassung des Lehrbuches veranlaßte und welche Gesichtspunkte ihn dabei leiteten, darüber siehe Vágacs S. 255 ff.

[4]) Bouterwek, Friedr., Neues Museum der Philosophie und Litteratur. 1. Bd. 2. Heft. Leipzig 1803. S. 105—148.

[5]) Beilage zur Neuen Leipziger L.-Z. 1805. St. 6, Sp. 94—95.

[6]) Jahrg. 1805 Nr. 19 in einem Artikel „Der erste April in der neuesten Philosophie“.

richt, Weiller habe — natürlich in gänzlicher Verkennung der Tendenz jener Veröffentlichung — deren Hauptinhalt in das Handbuch seiner philosophischen Vorlesungen aufgenommen. [1]) Auch Joh. Heinr. Voß [2]) warf ihm vor, er habe Schulzens zur Posse erfundenes System von Unsinn für Ernst genommen und in diesem Buche verarbeitet. Weiller wehrte sich energisch dagegen und erklärte, die Abfassung seines Lehrbuches falle schon vor die Veröffentlichung der „Aphorismen"; jenen Hinweis habe er erst nachträglich aufgenommen. [3]) Auch seine philosophischen Ansichten selbst suchte er vor der Öffentlichkeit zu rechtfertigen. [4])

Weiller blieb Sieger. Sein Lehrbuch wurde offiziell als Vorlesungsbuch für die bayerischen Lyzeen vorgeschrieben. Die Gestaltung des philosophischen Lyzealunterrichts erfolgte nach seinen Vorschlägen; in dem sog. Wismayrschen Lehrplan von 1804 machte die Schulbehörde Weillersche Gedanken zu den ihrigen. [5]) Das rief die Schellingsche Partei auf den Kampfplatz. Hatte die Jen. L.-Z. in Nr. 32 ihres Intelligenzblattes noch geklagt, daß die Schellingsche Philosophie vom General-Schuldirektorium „mit Leidenschaft" verboten und verfolgt werde, so ließ in Nr. 48 Schelling selbst eine „Erklärung an das Publikum" einrücken, in der er sich mit aller Schärfe gegen seine Widersacher und deren „sauer-süße" Aufklärung wandte. Noch nennt er keinen mit Namen, doch zeichnet er sie mit solcher Deutlichkeit, daß Salat und Weiller unschwer darin zu erkennen sind. Von dem letzteren sagt er, daß er hinter einem heuchlerischen Auskramen von Moral die innere Ehrlosigkeit eines Pasquillanten doch nur mühsam verberge. In Nr. 92 der gleichen Blätter wendet er sich dann offen gegen Salat und Weiller. [6]) Auch hier kommt der letztere wieder sehr schlecht weg: Schelling spricht ihm jegliche Originalität, Urteilskraft, wahre gelehrte Kennt-

---

[1]) Vgl. Bachmann, C. F., Ueber die Philosophie meiner Zeit. Jena 1816. S. 263.

[2]) In seiner Beurteilung des Wismayrschen Lehrplans in der Jen. L.-Z. 1805.

[3]) Freilich bleibt dabei der Vorwurf bestehen, daß er den parodistischen Sinn jener „Aphorismen" nicht erkannt hat, — ein Schicksal, das er übrigens mit mehreren seiner Zeitgenossen teilt.

[4]) Hallesche Allg. L.-Z. 1805. 1. Bd. Intelligenzbl. Nr. 49.

[5]) Vágacs S. 255 ff.

[6]) Der gleiche Schmähartikel steht auch in der Deutschen Justiz- und Polizey-Fama von 1805, Sp. 631—635.

nisse und Bildung einfach ab und erklärt ihn wieder für einen nichtswürdigen Verleumder und infamen Pasquillanten. — Es ist nicht zu leugnen, daß der Ton dieser offenen Erklärungen der von Salat oft zitierten „berüchtigten“ Schellingschen Grobheit alle Ehre macht.

Doch Weiller weiß sich sicher; ganz gelassen schreibt er daher in Nr. 112 jener Intelligenzblätter: „Wer wird jeden akademischen Burschenstreich criminell verfolgen! . . . Verachtung ist in solchen Fällen geeigneter als ein Criminal-Proceß.“ —

Nachdem dann kaum zwei Jahre später Weiller Schellings Genosse in der Akademie geworden war, enthielt er sich jeder weiteren Kritik gegen denselben.[1]) Schellings Polemik richtete sich jetzt gegen Jacobi selbst. Bekannt ist ja, daß er auf dessen Schrift „Von den göttlichen Dingen“ mit einer Schärfe antwortete, daß dieser es für geraten hielt die Präsidentschaft der Akademie niederzulegen.[2])

Über Weillers fernere literarische Tätigkeit auf dem Gebiete der Philosophie kann hier hinweggegangen werden. Wie schon bemerkt, pflegte er meist im Einklang, teilweise aber auch im Widerspruch mit Jacobis Lehren[3]) bis zu seinem Lebensende vorwiegend die Moral- und Religionsphilosophie und Religionsgeschichte, freilich durchaus im Widerspruch mit der streng katholischen Richtung.

Auch diese für einen katholischen Geistlichen wohl verwunderliche, in jener Zeit aber durchaus nicht vereinzelte Stellung gegenüber der Kirchenlehre wird verständlich aus dem Streben Weillers nach einer auf moralisch-religiöser Grundlage beruhenden Aufklärung.[4]) Ein Zeitgenosse charakterisiert diese Aufklärungspartei

---

[1]) Salat, Sch. i. M. S. 39.

[2]) Prantl, C., Allg. D. Biogr. 31. Bd. S. 19.

[3]) Krug, W. Tr., (Allg. Handwörterbuch der philos. Wissenschaften. 4. Bd. Leipzig 1829. S. 420) erklärt, Weiller war mit Jacobi nicht einverstanden, weil er „mit Recht urteilte, daß die Philosophie nicht auf bloßen Gefühlen beruhen könne, sondern nach einer höheren Erkenntnis streben und daher auf festere, mit möglichster Klarheit und Deutlichkeit gedachte Prinzipien gegründet werden müsse“. Ebenso bei Hergang, K. G., Pädagogische Real-Encyclopädie. 2. Bd. Leipzig 1852. S. 918.

[4]) Die Anfeindungen, die Weiller wegen seines Strebens nach einem von allem Dogmenzwang befreiten, „geläuterten“ Katholizismus von seiten strenggläubiger Katholiken erfuhr, dauerten vom Beginn seiner amtlichen Tätigkeit (Schulrede von 1802!) bis an sein Lebensende. Sie wurden besonders heftig, als, begünstigt durch die vorausgegangene Aufklärerei und den Leichtsinn des Ministers Montgelas — als einstiger Zögling des französischen Materialismus hatte dieser gegenüber der moralisierenden Philosophie nur

folgendermaßen:[1]) Es „bildete sich allmählich unter einem großen Teile der Priester und Laien eine Denkungsart, die in erklärter Opposition mit dem römischen Curial-Systeme stand und die Fesseln abwarf, die das letztere dem menschlichen Geist angelegt hatte. Diejenigen, die dieser Denkungsart sich ergaben, wollten sich nicht von der großen Gemeinschaft der Gläubigen trennen. Aber sie wollten den Geist und Charakter derselben nach der ursprünglichen christlichen Offenbarung veredeln und nahmen deßwegen einen scharf bestimmten Unterschied der wahren katholischen Kirche, zu der sie sich bekannten, von dem römischen kirchlichen Systeme an, das, wie sie glaubten, wichtiger Verbesserungen bedürfe, um wieder in den Charakter der ersteren zurückzukommen. Deßhalb drangen sie auf Abschaffung der Gelübde, des Mönchthums und anderer Mißbräuche, auf eine zweckmäßige Einrichtung der gottesdienstlichen Übungen, auf die Aufhebung des Priesterzölibats, auf allgemeinen Gebrauch der Muttersprache bey dem Gottesdienste, auf die Verbreitung der Bibel unter dem Volk und auf die Zurückführung der päpstlichen Gewalt in die Grenzen, die sie vor Gregor VII. hatte. Was aber die Lehre und ihre Begründung betrifft, so hielten sie, wie der tiefdenkende Kajetan Weiller (Geist des ältesten Katholicismus) erklärt hat, dafür, daß mit dem Christenthum keine Herrschaft über die Gewissen, keine kirchliche Despotie über die Geister, kein Pfaffenthum und keine Unduldsamkeit bestehe, daß die Verfolgungen um religiöser Meinungen willen auf einer aus dem Heidenthum überkommenen Maxime beruhten, daß das Wesen des Christenthums in heiliger Liebe bestehe und Wortkenntnisse und andere Äußerlichkeiten zu seiner Darstellung nicht genügen, daß die Katholicität des Christenthums in der Erhabenheit über alle Formen und in der Verträglichkeit mit allen liege".

---

den Ausdruck: „Je déteste la philosophie!" — etwa seit dem Jahre 1811 die „Reaktion" einsetzte. Daß Weiller mit seiner Aufklärung seine Entfernung vom Lehramt bewirkte und sich den Kronprinzen und nachmaligen König Ludwig entfremdete, wurde in der Einleitung schon erwähnt. Noch im Jahre 1824 erschienen gegen seine Schrift „Der Geist des ältesten Katholizismus, als Grundlage für jeden späteren" (Sulzbach 1824) in der Katholischen Literaturzeitung (herausg. v. Kerz) „Bemerkungen", die ihm Heuchelei, Gottlosigkeit und Verräterei vorwarfen. Ihr Verfasser war Adam Oberndorfer, ein Schüler des Amberger Philosophieprofessors und Schellingianers Rixner, später ord. Professor der Kameralwissenschaften an der Münchener Universität. Salat, D. lit. Stell. S. 280, 507; Sch. i. M. II S. 222; Sch. u. H. S. 2.

[1]) Pahl, J. G., Ueber den Obscurantismus, der das teutsche Vaterland bedroht. Tübingen 1826. S. 116—117.

## Weillers psychologische Anschauungen.

Der ganzen zeitgenössischen Psychologie folgend ist auch Weiller ein Anhänger der Lehre von den drei Seelenvermögen. Doch muß man bei ihm eine erste „intellektualistische“ Phase, in der wie bei Wolff das Erkenntnisvermögen in den Mittelpunkt tritt, von der späteren trennen, in der sich Jacobis Einfluß geltend macht.[1])

In die erste Periode gehören folgende drei Schriften:

Ueber den nächsten Zweck der Erziehung, 1798.

Grundlinien eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplans, 1799.

Ueber die gegenwärtige und künftige Menschheit, 1799.[2])

Zur Beantwortung der Frage, aus welchen Quellen Weiller die darin verarbeiteten Elemente der Seelenlehre bezog, braucht man in den meisten Fällen weder auf Kant noch auf die frühere Philosophie eines Wolff und Tetens zurückzugreifen; die im folgenden gegebenen Gegenüberstellungen mit Joh. Heinr. Gottlieb Heusingers „Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst“[3]) und dessen „Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst“[4]) werden klar machen, daß Weiller diese seine Psychologie einfach aus Heusingers Schriften herübernahm. Eine Entscheidung im einzelnen Falle aber ist nicht immer möglich.

---

Die Kräfte des Menschen lassen sich einteilen in Grundkräfte und abgeleitete Kräfte, die sich nach jenen richten;[5]) ebenso in Körper- und Gemütskräfte;[6]) doch nur die Betrachtung der letzteren ist für den Erzieher wichtig, da man deren Entwicklung von der der Körperkräfte nicht trennen kann; die nämlichen

[1]) Weiller schrieb eine „Grundlegung zur Psychologie“, die aber erst 1817 erschien und daher hier, wo es sich um die Grundlagen zum Aufbau seiner pädagogischen Hauptwerke handelt, nicht in Betracht kommt. Sie ist übrigens nach Salat, D. lit. Stell. S. 275 das unvollkommenste unter allen seinen wissenschaftlichen Produkten.

[2]) Zitiert unter den Marken Z, G, M.

[3]) Leipzig 1795. Zitiert HL. Heusinger verweist an vielen Stellen auf Kants Kritik der reinen bezw. praktischen Vernunft; doch trägt seine Psychologie durchaus eklektischen Charakter. Vgl. Teuscher S. 70—73.

[4]) Halle 1794. Zitiert HB.

[5]) G § 12 = HL § 18. Als abgeleitete Kräfte nennt Z S. 181 Gedächtnis, Einbildungskraft und Urteilskraft.

[6]) Der Begriff „Gemüt“ faßt (meist) die Funktionen aller drei Seelenvermögen zusammen.

gymnastischen und Industrieübungen z. B., welche den Körper vervollkommnen, sind auch zur Vervollkommnung mancher Gemütskräfte, z. B. zur Einsammlung von Begriffen notwendig.

Die Grundkräfte des Gemütes teilen sich in drei „Äste“:

Erkenntnisvermögen,
Gefühlsvermögen,
Begehrungsvermögen. [1])

Von diesen gelangt das Erkenntnisvermögen erst nach jahrelangen Versuchen zu seinem vollen Gebrauche. Das Gefühlsvermögen aber ist gleich anfangs in seiner ganzen Ausdehnung und Stärke tätig. Das Kind fühlt so gut Lust und Unlust wie der Mann, nur bei anderen Gegenständen und Vorstellungen. Unterschiede zwischen den Gefühlsäußerungen von Kindern und Erwachsenen finden in der Veränderung des Erkenntnisvermögens ihre Erklärung: der Mann lernt anders denken und deswegen sich anders freuen und anders leiden. Die Modifikationen des Gefühlsvermögens sind also nur äußere. [2]) Das Begehrungsvermögen endlich teilt sich in zwei Arten. Das niedere, „bloß sinnliche“ Begehrungsvermögen (= Begehren eines angenehmen, Verabscheuen eines unangenehmen Gegenstandes) hängt vom Gefühlsvermögen ab, ist also wie dieses von Anfang an ganz tätig. Das höhere, „geistige“ dagegen (Begehren — Verabscheuen eines guten — bösen Gegenstandes) wird durch das „höhere Erkenntnisvermögen“, durch die Vernunft, insofern diese gesetzgebend ist, bestimmt. Mit dieser macht es eigentlich eine und dieselbe Kraft aus, den Willen. Der Wille ist nichts anderes als praktische Vernunft; Vernunft in dem Sinne, als sie nicht bloß erkennt, sondern auch zu Handlungen antreibt. [3]) In seiner Entwicklung und Tätigkeit entspricht demnach dieses höhere Begehrungsvermögen jeweils der des höheren Erkenntnisvermögens. Folglich

---

[1]) G § 13; Z S. 181 f.; M S. 89, 165; vgl. HL § 19. Vgl. den zweiten Band der Erziehungskunde (= E II) § 294.

[2]) G § 14; Z S. 185 ff.; vgl. HL § 45: „Dieses Vermögen ist bey Kindern nicht anders tätig als bey Erwachsenen, beide werden von gewißen Vorstellungen angenehm und von andern unangenehm afficirt. Aber in Ansehung der Gegenstände und der Vorstellungen, welche Lust oder Unlust hervorbringen, ist ein Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen, welcher aber nicht in der Verschiedenheit des Gefühlvermögens, sondern irgendwo anders gegründet ist.“ Vgl. H B S. 96 f.

[3]) Z S. 189 ff.; vgl. H L § 48 und 49.

ist nur das Erkenntnisvermögen einer eigentlichen Entwicklung und Bildung fähig.[1])

Das Erkenntnisvermögen besteht selbst wieder aus drei Bestandteilen oder Kräften:[2])

a) Sinnlichkeit = das Vermögen Gegenstände sich geben zu lassen, „von den Dingen durch Eindrücke Vorstellungen zu bekommen,“[3]) zu empfinden. (Die Eindrücke können von äußeren Dingen oder von der „Seele“ selbst hervorgebracht werden; im ersten Falle werden sie von der äußeren, im zweiten von der inneren Sinnlichkeit aufgenommen.) Ihre Wirkungen heißen Anschauungen.

b) Verstand = das Vermögen die durch Eindrücke erhaltenen Vorstellungen zu denken, die in denselben vorkommenden mannigfaltigen Eigenschaften in einem Bewußtsein zu vereinigen, also „Einheit in die Vorstellungen der Sinnlichkeit zu bringen“. Seine Wirkungen heißen Begriffe.

c) Vernunft = das Vermögen „Einheit in die Begriffe des Verstandes zu bringen“, zu schließen.[4]) Ihre Wirkungen heißen Ideen. Insoferne die Vernunft ihre Tätigkeit nur bei Gegenständen des Erkenntnisvermögens äußert, heißt sie theoretisch oder schließend; insofern sie ihre Tätig-

---

[1]) Es sei darauf hingewiesen, daß Weiller selbst in dieser ersten Periode der intellektualistischen Psychologie, die Gefühl und Willen vom Erkenntnisvermögen abhängig macht, keineswegs durchaus treu bleibt. Ja es scheint, als hätte er sie überhaupt nur äußerlich vertreten infolge seines „rezeptiven“ Verhaltens gegenüber seinem Vorbild Heusinger. Nicht nur, daß er schon in der Schulrede von 1794 der Willenserziehung das Wort redet; selbst in den „Grundlinien“, die im vierzehnten Paragraph noch mit dem Nachdruck eines kurzgefaßten Lehrbuches jenen Intellektualismus predigen, zeigt der Verfasser mit „seinen vortrefflichen, nur zu allgemein gehaltenen Bemerkungen über Erziehung zur Religion und Sittlichkeit in früheren Jahren“ (S. 63—66), daß er die Sittlichkeit und deren Beförderung doch nicht ganz auf Wissen und Erkenntnis gründen wolle, was der Rezensent in Gutsmuths Bibliothek der pädagogischen Literatur (1800 III S. 276) mit Befriedigung vermerkt.

[2]) G § 15; Z S. 184 f.; M S. 90, 166 ff.

[3]) Fast wörtlich so in HB S. 87.

[4]) In dieser ersten Periode unterscheidet Weiller streng zwischen unmittelbaren (= Verstandes-) Urteilen, die mittels der Vergleichung zweier Vorstellungen unter sich gebildet werden, und mittelbaren (= Vernunft-) Urteilen oder Schlüssen, die durch Vergleichung zweier Vorstellungen mit einer dritten gefällt werden. Die Vernunft hat nur die Aufgabe des Schließens. G § 20.

keit aber auch auf Gegenstände des Begehrungsvermögens ausdehnt, heißt sie praktisch oder gesetzgebend.

Streng genommen ist die Vernunft gar kein Bestandteil des Erkenntnisvermögens; „denn durch sie lernt man keine neuen Gegenstände erkennen, sondern nur den Zusammenhang der Begriffe einsehen.“ [2]) Allein sie spornt den Verstand oft wieder zur Aufsuchung der Erkenntnis neuer Gegenstände; auch gleicht sie darin den anderen wirklichen Erkenntniskräften, daß sie nicht gleich tätig ist, sondern erst nach und nach sich entwickelt. Daher mag sie als Bestandteil des Erkenntnisvermögens behandelt, wenn auch nicht als solcher betrachtet werden.

Den „abgeleiteten“ Kräften, dem Gedächtnis, der Einbildungskraft und der Urteilskraft schenkt Weiller keine weitere Beachtung; denn mit ihnen braucht sich die Erziehung nicht unmittelbar abzugeben. Sie gelangen durch die Entwicklung der Grundkräfte von selbst zur vollständigen, ihren Begriffen ganz entsprechenden Wirksamkeit. [2])

---

[1]) Z S. 184 f.: Die Vernunft „verschaft uns zwar unmittelbar keine neue eigene Erkenntnisse, aber sie lehrt uns, unsre anderswoher erhaltenen Erkenntnisse ordnen, oder zeigt uns Mittel, neue durch unsre übrigen Kräfte zu suchen“. Vgl. damit H L § 35: „Das Erkenntnißvermögen besteht nur aus diesen zwey besondern Vermögen oder Kräften, aus Sinnlichkeit und Verstand. Ein drittes Vermögen des Gemüthes aber giebt uns gleichsam die Regeln an die Hand, wie wir die Erkenntniße ordnen, wie wir neue Erkenntniße aufsuchen sollen, u. d. g.“

[2]) M S. 90—92; Z S. 191—208. Weiller folgt hier (S. 192) der Einteilung der Erkenntniskräfte, die Heusinger in seinem „Beytrag“ S. 70 gibt; ja er zitiert da sogar seinen Gewährsmann, was sonst fast nie geschieht. Nach jener „sehr passenden“ Einteilung sind die wichtigsten Kräfte der Erkenntnis die hervorbringenden, nämlich Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft; für die sammelnden oder aufbewahrenden Kräfte ist der umfassendste Ausdruck gegeben mit dem Begriff „Gedächtnis“, für die verändernden mit dem Begriff „Einbildungskraft“ und für die benützenden mit dem Begriff „Urteilskraft“. Da, wie schon die Einteilung besagt, das Geschäft der abgeleiteten Kräfte nur darin besteht, den von den Grundkräften gelieferten Stoff aufzubewahren, zu verändern und zu benützen, so zieht Weiller mit Heusinger die Folgerung, daß nur die produktiven Kräfte für die Vollkommenheit aller übrigen Kräfte des menschlichen Gemüts von Bedeutung seien. Dessoir, M., (Geschichte der neueren deutschen Psychologie. 2. Aufl. Berlin 1902. S. 383) schreibt jene „immerhin eigenartige Gruppierung der Erkenntniskräfte“ Weiller zu, was beinahe hundert Jahre vorher auch schon Fr. Aug. Carus in seiner

Eine Abschwenkung von den im Vorangehenden dargestellten psychologischen Ansichten trat bei Weiller ein, als er sich der Jacobischen Philosophie zuwandte. Der Beginn dieser zweiten Periode mag etwa in das Jahr 1801 gesetzt werden. Eine Frucht jener „Gesinnungsänderung“ ist auch das schon öfter erwähnte philosophische Lehrbuch, die „Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie“. Aus diesem wiederum kommt hier vor allem der dritte Abschnitt des positiven Teiles („Blicke in die Organisation des menschlichen Geistes“) in Betracht, der übrigens zur Rechtfertigung seines Daseins die Forderung des Kantischen Kritizismus deutlich an der Spitze trägt.[1]) Die Einteilung in drei Seelenvermögen ist hier nicht mehr streng festgehalten; die einzelnen Kräfte werden vielmehr als gleichwertig ausführlich der Reihe nach betrachtet.[2])

---

Die Empfindung.[3]) Wie der Geist überhaupt, so zeigt insbesondere der erkennende Geist die entgegengesetzten Eigenschaften des Selbsttätigseins und Leidens. Zur leidenden Seite gehört seine Empfindungsfähigkeit. Er empfindet, heißt: er überläßt sich den Eindrücken, die auf ihn geschehen, er leidet Einwirkungen, wird affiziert d. h. verändert in Hinsicht des Zustandes, in welchem er sich befindet, er wird von einem Zustande in einen anderen versetzt. Das Resultat der Empfindung ist die Wahrnehmung, d. h. die Annahme eines Etwas als eines Wahren, also wieder ein Sich-geben-lassen, ein Leiden. Was wir durch die Empfindung erhalten, ist die Nachricht von einem Mannigfaltigen,[4])

---

Geschichte der Psychologie (Nachgelassene Werke. 3. Teil. Leipzig 1808. S. 731) getan hatte. Demgegenüber vermutet Teuscher (S. 83) mit Recht lediglich eine Entlehnung aus Heusinger. Vgl. auch HL § 157 ff.

[1]) S. 175: „Ehe man in irgend einem Fache auf reelle und nicht bloß logische Wahrheit ausgeht, muß man, um nicht vergeblich auszugehen, zuvor auf sich selbst blicken, und diejenige Kraft in sich prüfen, mit welcher man sich der Wahrheit bemeistern will.“ — Neben der „Anleitung“ (= A) wird für die folgenden Abschnitte auch noch Weillers „Verstand und Vernunft“ (München 1806, = VV) herangezogen. Vgl. in VV den ersten Abschnitt: „Auf unserer Selbstkenntniß ruht das ganze System unserer Kenntnisse.“

[2]) Die Werke der ersten Gruppe behandeln die psychologischen Grundlagen sehr summarisch, im Vergleich zu Heusinger eher beschränkend als weiter ausführend.

[3]) A S. 178 ff.; VV S. 23 f., 36, 55 f.

[4]) Dieses Verändern des Zustandes ist immer etwas Zusammengesetztes, Mannigfaltiges. Denn wenn eine selbst ganz einfache Einwirkung eine Seite

von einem vor der Hand verworrenen Vielen. Dieses aber ist in uns, nicht außer uns; es ist nur die Störung unseres alten Zustandes und die Einleitung eines neuen. Die Ursache, die den neuen Zustand bewirkt, mag vielleicht außer uns liegen; davon weiß die Empfindung nichts; sie weiß nur von der Wirkung, und die Wirkung ist in uns. Wir empfinden nur unser Affiziertwerden, nicht das Affizieren oder gar das Affizierende selbst. Die Empfindung gelangt nicht über sich selbst hinaus. Das beweisen uns namentlich die Gesetze, an die die Empfindung gebunden ist, die Zeit- und Raumbedingungen, die als eine gewisse Organisation unseres Empfindungsvermögens nur wieder in uns selbst sind.

Der Verstand.[1]) Der tätige Bestandteil des Erkenntnisvermögens, der Verstand, ist das dem Empfinden gerade entgegengesetzte Vermögen: dort ein leidendes Annehmen, hier ein selbsttätiges Vorarbeiten. Sein eigentlicher Akt ist das Denken; dieses wieder äußert sich als ein Begreifen (Begriffe bilden), Urteilen und Schließen.[2]) Beim Begreifen trennt der Verstand das Besondere vom Allgemeinen, läßt jenes als das Verschiedene bis auf weiteres fallen und faßt nur dieses als das Gemeinsame auf; es ist also ein Zersetzen und Verbinden, nämlich der Merkmale eines Gegenstandes. Das Urteilen nimmt dieselbe Operation des Zersetzens und Verbindens mit ganzen Begriffen vor, das Schließen mit ganzen Urteilen.[3]) Diese Operation beruht nun auf einem Betrachten der Verhältnisse von Entgegensetzungen. Das

---

unseres Zustandes ändert, so wird die Wirkung doch zusammengesetzt, indem das Verhältnis der einen veränderten Seite unseres Zustands zu allen übrigen verschoben wird.

[1]) A S. 185 ff.; VV S. 24 f., 36 ff., 59 f., 83 ff.

[2]) Zu den Schlüssen, die dem Verstande jetzt zugeteilt werden, gehören auch die gewöhnlich sogenannten Vernunftschlüsse. Weiller sagt jetzt: „Der Unterschied zwischen Schlüssen von zwey, oder von drey Urtheilen ist wahrlich nicht so wesentlich, daß zur Hervorbringung der letzten eine ganz andere Kraft als zur Hervorbringung der ersten erfordert werden sollte. Ganz dasselbe in uns, was urtheilen kann, muß auch schließen können. Dieses ist ja nur eine Wiederholung von jenem.“ Der Vernunft soll nun eine ganz andere Aufgabe zugewiesen werden; sie soll aber bei dem Tausche nichts verlieren. „Auf die zweydeutige Ehre, auch eine raisonnirende Macht, wie der Verstand, aber nur etwa noch schlauer und verwegener, als dieser zu seyn, auf diese Ehre kann sie leicht Verzicht thun, wenn sie dafür zu einer Macht erhoben wird, welche mehr, als raisonniren kann.“ A S. 186—187, 204 ff. Vgl. VV S. 91 ff., 135 f.

[3]) Vgl. VV S. 91, 96—98.

Auffassen der Entgegensetzungen oder der Vielheit ist Zersetzen, das Auffassen ihres Verhältnisses oder der Einheit ist Verbinden. Dabei muß offenbar die Aufmerksamkeit von der einen Entgegensetzung zur andern hin und von dieser wieder auf die andere zurückgerichtet werden; es wird jedes eigentlich nur in Beziehung auf das andere aufgefaßt. Es wird reflektiert; Reflexion ist der Grundcharakter der ganzen Verstandestätigkeit.[1]) Dabei kommt sie aber nie zur wirklichen Einheit, sondern nur zur Verbindung. Ihr Eines ist ein verbundenes Mannigfaltiges.

Das erste, was der Verstand in Rücksicht eines sich ihm bietenden Gegenstandes unternimmt, ist, daß er sich demselben gegenüberstellt und sich also bestimmt von ihm abscheidet; er setzt ihn voraus, um sich als denkend setzen zu können. Es befindet sich daher auch der Verstand auf dem Gebiete des bloß Gegebenen, er kann so wenig über sich auf die Objekte hinaus wie die Empfindung. Er kommt nur bis zum Gedachtsein, aber nicht bis zum Sein oder gar bis zum Seienden. Wie die Empfindung nur Wirkungen, aber nicht wirkende Ursachen empfindet, so denkt der Verstand nur Gedanken, aber nicht die ihnen entsprechenden Objekte. Alle seine Gesetze und Formen sind bloß in ihm selbst vorhanden und weisen ihn bei allen seinen Operationen immer wieder in sich selbst hinein. Er für sich allein gelangt nie zum Reellen, zum Einen, zum Urwahren. —

Die Vernunft.[2]) Weillers Darlegungen über Empfindung und Verstand hatten ihren Inhalt im wesentlichen der transzendentalen Ästhetik und Analytik in Kants Kritik der reinen Vernunft entnommen, wenn auch in einiger Verflachung. Wesentlich andere Anschauungen machen sich in den hier folgenden Abschnitten geltend: nun setzt die Jacobische Philosophie ein.

Weiller meint, Kant habe wohl den Baugrund geebnet, auf dem sich der stolze Tempel der Philosophie erheben solle, den Tempel selbst aber habe er nicht erbaut. Diese Idee drückt er bei Besprechung der Grenzen des Verstandes in einer interessanten Anmerkung seiner „Anleitung“ also aus: „Kant führte den Beweis über die Unzulänglichkeit des Verstandes vorzüglich von dieser Seite ausführlich, und zeigte so in einem eigenen ganzen Systeme, daß Philosophie auf diejenige Art, auf welche man sie gewöhnlich sucht, nicht möglich sey. Daß übrigens Kants negativ vollendete

[1]) Vgl. VV S. 100 f.

[2]) A S. 203 ff.; VV S. 26 ff., 38 f., 56 f., 141 ff.

Arbeit nun auch schon für positiv vollendet genommen, daß nähmlich sein Beweiß von der Unmöglichkeit einer Philosophie durch bloße Spekulation nun selbst schon für die gefertigte neue Philosophie genommen wurde, war das seine Schuld?“ [1])

Weiller glaubt also über Kant hinausgehen zu müssen, in dessen Philosophie er den positiven Inhalt vermißte. Diesen der Philosophie erst zu gebenden Gehalt liefert ihm nun die Lehre Jacobis.

In der Bedeutung des Begriffes „Vernunft“ herrschte große Unbestimmtheit. Die Leibniz-Wolffsche Schule verwendete die logische Bedeutung: man vermischte die Vernunft mit dem Verstande und betrachtete sie als das „höhere“ Denkvermögen. Kants Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft war nach Ansicht der Jacobischen Richtung [2]) insofern ein Fortschritt, als hier dem „Formalen“ ein „Reales“ beigefügt wurde, wenngleich es ihr verwunderlich schien, mit demselben Worte zwei — nach ihrer Meinung — so wesentlich verschiedene Bedeutungen zu verknüpfen.[3]) Jacobi und seine Anhänger gingen darauf aus, jenen formal-logischen Gebrauch gänzlich zu beseitigen, räumten der Vernunft eine Vorzugsstelle gegenüber dem Verstande ein und verliehen ihr „das beneidenswerte Vermögen das Übersinnliche in der Form positiver Offenbarung unmittelbar zu erfassen“.[4])

Weiller stellt dies folgendermaßen dar: Empfinden und Denken sind beide sehr abhängig; jedes bedarf eines anderswoher Gegebenen und jedes ist einer höheren Leitung unterworfen. Es ist aber auch ein höheres Prinzip in uns, ein Prinzip der Unabhängigkeit, des Selbstbestimmens, das selbst zu geben, selbst zu affizieren vermag und auch das Denken zu leiten imstande ist, — die Vernunft. Nicht nur das ganze Gebiet des Denkens, sondern vorzüglich das des Handelns ist ihr Reich. Gerade dieser „praktische“ Charakter ist ihr eigentlichster, innerster; ist sie ja doch das selbsthandelnde Prinzip in uns. Die Abhängigkeit der niedrigeren Kräfte in uns entsteht daraus, daß diese zu ihren Wirkungen nur die Form und nicht auch den Stoff hergeben können. Die Vernunft kann auch das letztere: sie enthält (schafft) Ideen und gibt in diesen nicht

[1]) A S. 201.

[2]) Vgl. Salat, J., Drey Aufsätze über den noch immer vielbesprochenen Rationalismus. Landshut 1828. S. 5—8.

[3]) Siehe auch A S. 207 f.

[4]) Franck, E., Der Primat der praktischen Vernunft in der frühnachkantischen Philosophie. Diss. Erlangen 1904. S. 58.

mehr ein bloß Subjektives, sondern ein Objektives, das für alle Vernunftwesen gültig ist.[1]) Die Ideen, die die Vernunft aufstellt, sind folgende:

1. Die Idee der Schönheit,
2. Die Idee der Erhabenheit,[2])
3. Die Idee der Wahrheit,
4. Die Idee der Sittlichkeit,
5. Die Idee der Heiligkeit.

Allen diesen Ideen liegt eine gemeinschaftliche Uridee zugrunde, die der Einheit im höchsten Sinn. Dadurch leitet uns die Vernunft zum Reellen, zum Objektiven; denn sie kann mehr als Empfindung und Verstand. Diese führen uns nicht über unsere bloßen Zustände, über das bloß Wandelbare und Scheinbare hinaus; sie deuten nur auf ein — ohne zu wissen wie — Erhaltenes hin; die Vernunft weist uns ein mit gutem Wissen aus sich selbst Hergegebenes auf, sie kann hervorbringen, schaffen. Sie schafft aus sich die Idee der Einheit, die sich bald als Schönheit, bald als Erhabenheit usw. ankündigt; sie schafft damit den Keim zu einer neuen, reelleren Welt, als diejenige ist, welche ihr von der Empfindung und vom Räsonnement gezeigt wird. Nur durch diese schöpferische Kraft werden wir zur Bekanntschaft mit dem Reellen gebracht. „Es ist nur die Vernunft, die in uns die nie ganz vertilgbare Überzeugung weckt, daß hinter den wandelbaren Erscheinungen, wovon uns Empfindung und Verstand Nachricht geben, noch irgend ein unwandelbares ‚An sich', hinter den vorübergehenden Gestaltungen ein bleibendes Wesen vorhanden sei." Sie ist dasjenige in uns, was uns für Realität in aller Hinsicht, für Realität im Erkennen und Handeln bestimmt, das oberste, leitende Prinzip, das unsere

[1]) „Der Unterschied zwischen den Verstandesprodukten, welche unter dem Namen ‚Kategorien' bekannt sind, und den Vernunftgeschöpfen, welche ‚Ideen' heißen, ist auffallend groß. Haben z. B. die Begriffe ‚Substanz, Ursache' u. s. f. für sich allein einen so reellen, selbstständigen Sinn wie die Ideen ‚Schönheit, Sittlichkeit' u. s. f.?" A. S. 209f. In VV S. 143 heißt es: „Der Inhalt des Begriffes findet sich immer ganz in jedem einzelnen Wesen seines Bezirkes. Jeder einzelne Baum enthält alle Merkmahle des Baumes überhaupt. Findet sich der Inhalt einer Idee auch so ganz in irgend einem einzelnen zu ihrem Bezirke gehörigen Gegenstande? Wo ist der einzelne schöne Gegenstand, der die Idee der Schönheit, wo der einzelne Tugendhafte, der die Idee der Sittlichkeit erschöpft? Der Inhalt der Begriffe ist immer kleiner, als der Inhalt jedes Gegenstandes seines Kreises, der Inhalt der Ideen aber immer größer." Weitere Unterschiede in VV S. 169 ff.

[2]) Diese Idee fehlt in VV.

Gedanken und Gesinnungen zum Wahren, zum Allgemeingültigen, zum Wirklichen führt. „Diese regulirende Bestimmung und Kraft der Vernunft kam besonders in unsern Tagen durch Kant zur Sprache. Allein die ganze Vernunft-Regulirung wurde bald und nicht ohne alle Schuld von Seiten Kants selbst zu einer bloßen Verstandes-Operation herabgewürdigt."

Das Gefühl.[1]) Die Empfindung berichtet unser Affiziertwerden; wir können uns aber auch selbst affizieren; von diesem Selbstaffizieren gibt uns das Gefühl Nachricht. Dieses hat also Ähnlichkeit mit der Empfindung; beide referieren uns über Zustände von uns. Es ist aber auch verschieden davon. Denn es berichtet uns ein Selbsttätigsein, die Empfindung aber nur ein Leiden von uns. Wie diese, so kann auch das Gefühl nicht über sich hinaus; das ist auch nicht nötig; denn hier ist das Anregende und Angeregte eines, nämlich wir selbst. Das Gefühl berichtet uns Realität, die Empfindung aber nur Erscheinung. Ersteres ist seinem Ursprung nach intellektuell, letztere sinnlich; die Empfindung entsteht durch die Einwirkung eines Äußeren auf das körperliche Organ, das Gefühl durch das Wirken unseres Geistes auf uns selbst. Infolgedessen befindet sich auch nur dieses in unserer Gewalt, nicht aber jene. „Das Gefühl ist die Folge eines freyen Aktes von uns, die Empfindung die Folge eines blinden Wurfes von Außen." So muß also die Empfindung vom Gefühl ebenso bestimmt geschieden werden wie der Verstand von der Vernunft. Was ist nun das Gefühl seinem Wesen nach und was ist seine Aufgabe in unserem geistigen Leben? Es ist ein unmittelbares, von innen bewirktes Vorstellen eines selbstgeschaffenen Wertes, und zwar eines höheren Wertes, eines Wertes an sich. Solche höhere Werte stellen uns dar die Gefühle des Schönen, des Erhabenen, des Wahren; das Gefühl für das Sittlich-Gute öffnet uns den höheren Wert und läßt uns das Höhere in seiner eigentlichen Reinheit schauen; das Gefühl für das Heilige zeigt uns den höchsten Wert.[2]) Das Gefühl ist daher ganz auf die Vernunft berechnet; es ist ganz dazu gebaut die Produkte der Vernunft aufzufassen und in unser Bewußtsein zu bringen. Es ist also dazu geeignet uns mit dem Reellen, Einen, das uns die Vernunft vorhält, in unmittelbare Berührung zu bringen. Die Aufgabe des Gefühls ist demnach, die gleichsam freischwebende Welt, welche

[1]) A S. 224 ff.; VV S. 28, 39, 57 f.

[2]) Über alle diese Gefühle handelt Niemeyer — allerdings in anderer Reihenfolge — in seinen „Grundsätzen": S. 203, 206, 188, 190, 197.

Empfindung, Verstand und Vernunft aufbauen, zum persönlichen Eigentum des Subjekts zu machen.

Der Wille.[1]) Auch nach dieser gefühlsmäßigen Aneignung kann von einem eigentlichen geistigen Leben noch nicht geredet werden. Denn alle die bisher untersuchten Fähigkeiten, Vermögen und Kräfte sind nur „Ingredienzien“ zu unserem geistigen Leben, noch nicht dieses selbst. Der Wille ist die Kraft, die alle diese erst in die erforderliche lebendige Bewegung versetzt. Empfindung, Verstand und Gefühl sind für sich allein außerstande das zu begründen, was unser inneres geistiges Leben heißt. Selbst die Vernunft und das Gefühl bringen uns mit der Urquelle des Lebens nur in unmittelbare Berührung. Das Berührte muß auch noch vom Willen ergriffen und in seine Handlungsweise aufgenommen werden. Der Wille bestimmt sich selbst und zwar nur nach Vernunftvorstellungen; er schafft frei aus sich selbst; sein Hauptprodukt ist die Gesinnung. Er ist das Vermögen sich zu einem Hervorbringen frei aus sich selbst zu bestimmen; er ist die gewaltigste unter unseren geistigen Kräften. Er beherrscht die Empfindung: er kann die Organe, durch welche sie geschehen muß, ganz oder nur für eine beliebige Richtung öffnen und schließen; er kann die Empfindung z. B. dem Grade nach ungemein modifizieren. Er beherrscht ferner den Verstand: dieser kann ohne jenen gar nicht einmal tätig sein. Auch die Gefühlstätigkeit ist nur durch den Willen möglich: das Fühlen ist das Auffassen der von uns auf uns selbst gemachten Eindrücke; es ist nur durch ein „Selbstaffizieren“ und „Selbstaffizieren-lassen“ möglich. Dies aber setzt offenbar unseren Willen voraus. Selbst die Vernunft ist in ihren Operationen vom Willen nicht unabhängig: nur mit seiner Zustimmung kann sie Ideen schaffen. Alles in uns ist also in die Gewalt des Willens gelegt, ist ihm unterworfen sowohl in Rücksicht der ersten Regungen als auch vorzüglich in Rücksicht des Gehaltes aller Regungen. So ist es denn eigentlich nur unser Wille, von welchem unser ganzes inneres Leben ausgeht.

---

Eigenartig, aber in den pädagogischen Schriften nicht verwendet, ist die Einteilung der „Gemütskräfte“ in „wahrnehmende“ und „bearbeitende“.[2]) Zu jenen gehört die Empfindung, die uns die

[1]) A S. 234 ff.; VV S. 28 f., 40, 61.

[2]) VV S. 55 ff.

Materialien aus der sichtbaren und hörbaren, also sinnlichen Welt beschafft, und die Vernunft, die uns durch Vermittlung des Gefühls in den Ideen des Schönen usw. „die großen Stoffe zu einer höhern Welt“ liefert. Zu den bearbeitenden Kräften gehören alle übrigen, namentlich der Verstand. Seine Funktion ist das Denken; dieses aber ist nichts anderes als ein Bearbeiten und Ordnen eines gegebenen Stoffes. Die Vernunft dagegen kann mehr: sie kann — daher ihr Name — etwas „vernehmen“ und zwar etwas, „was mehr, als das Sinnliche, ist“.[1]) Sie ist „keine Kraft bloß aus dem Kopfe und für ihn, sondern auch aus dem Herzen und für dasselbe“. Sie ist also „die uns zu unserm ganzen höhern Leben erregende Kraft in uns, — die Kraft, welche unsern Blick und unsern Trieb aufwärts richtet, welche uns zum höhern Erkennen, und zum schönern, edlern, heiligern Handeln weckt. Sie ist, um in der Schulsprache zu reden, nicht bloß unsere höchste theoretische, sondern zugleich auch unsere höchste praktische Kraft“.[2])

---

Soll nun abschließend in Kürze eine Einreihung der Weillerschen Philosophie unter die verschiedenen zeitgenössischen Systeme erfolgen, so darf man sie unbedenklich als einen von dem Leibniz-Wolffischen Intellektualismus ausgehenden, zwischen dem Kantischen Kritizismus und der Jacobischen Glaubens- und Gefühlsphilosophie stehenden Eklektizismus[3]) bezeichnen. Doch haben diese Richtungen nicht alle in gleichem Maße Anteil an Weillers philosophischem System: das Jacobische Element überwiegt um vieles. Kantisch ist unter anderem das Formale, der Drang nach wissenschaftlicher Gestaltung, nach systematischem Aufbau. Auf Jacobi weist der das ganze System beherrschende, dem Kantischen aber diametral entgegengesetzte Vernunftbegriff. Auch soll nicht vergessen werden, daß sich bei Weiller — trotz alles Strebens nach strengster Wissenschaftlichkeit — vielfach die Neigung zu schulmäßiger Vereinfachung und Popularisierung philosophischer Lehren zeigt. Dies ist dadurch erklärlich, daß er ja fast bis zum Ende seines Lebens nur philosophische Propädeutik

---

[1]) VV S. 155.

[2]) VV S. 161.

[3]) Rosenkranz ist der einzige, der Weiller richtig als Eklektiker bezeichnet.

lehrte; denn nur als solche, nicht als Fachstudium, wollte er den Philosophieunterricht am Lyzeum angesehen wissen. Die Philosophie war ihm überhaupt nicht Endzweck, sondern nur Mittel zum Zweck, nicht das absolute, letzte Ziel des Menschen, sondern nur ein Mittel unter anderen zur allgemeinen Menschenbildung. —

# 3. Kapitel.

## Weillers pädagogische Theorien.

Die Pädagogik Weillers hat noch keine eingehende Darstellung gefunden. Der Versuch Flemischs,[1]) lediglich aus den ihm allein bekannten Schulreden das „System der Erziehung“ zu konstruieren, konnte eben infolge dieses Mangels kein hinreichendes Ergebnis liefern; Marschalls berichtigende Anmerkungen zu diesem Aufsatz enthalten zwar Wertvolles, können aber ihrer ganzen Natur nach dem Gesamtbilde nur in einigen wenigen Punkten andere Schattierung geben. Auch eine neuere Arbeit über „Kant und die Kantianer in der Pädagogik“ von Friedr. Schön[2]) behandelt Weillers Pädagogik keineswegs erschöpfend; sie berücksichtigt nur die Schrift „Ueber den nächsten Zweck der Erziehung“ und die beiden Bände der Erziehungskunde.

Unter der großen Zahl der pädagogischen Schriften Weillers sind es folgende, die uns die Kenntnis seiner Theorie vermitteln:

1. Ueber den nächsten Zweck der Erziehung (= Z), Regensburg 1798.[3])
2. Grundlinien eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplans (= G), München 1799.
3. Versuch einer Jugendkunde (= J), München 1800.
4. Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde (= E), zwei Bände, München 1802 und 1805.
5. Ueber die gegenwärtige und künftige Menschheit (= M), München 1799 (nur einzelne Abschnitte).

Unter diesen wieder besitzen die Erziehungskunde und die Jugendkunde für die Entwicklung der strengen Theorie besondere

---

[1]) Flemisch, M., Die pädagogischen Strömungen des 19. Jahrhunderts in den pädagogischen Programmen des K. Wilhelmsgymnasiums in München. Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, herausg. v. K. Kehrbach. 5. Heft. Berlin 1901.

[2]) Pädagogisches Magazin, 434. Heft. Langensalza 1911.

[3]) Die eingeklammerten Buchstaben bezeichnen die Marken, unter denen die Werke zitiert werden.

Wichtigkeit.[1]) Die übrigen pädagogischen Schriften, meist Schulreden, treten an Bedeutung naturgemäß hinter die genannten Werke zurück. Sie vermitteln uns die Kenntnis des weiteren Ausbaues, namentlich aber auch Änderungen der pädagogischen Ansichten Weillers.[2])

### Kritik der bisherigen Erziehungen.[3])

Eine umfassende Prüfung dessen, was man bisher als Erziehung ausgegeben hatte, enthält Z[4]) und in erweiterter Fassung, aber sprachlich weit trockener, E I.[5]) Beide Male bemißt die beurteilende Betrachtung die Richtigkeit bezw. Verkehrtheit der Erziehung an der Richtigkeit ihrer Ziele und Zweckmäßigkeit ihrer Mittel.

Eigentlich gibt es nur eine einzige richtige Art von Erziehung;[6]) die bisherigen Richtungen in der Pädagogik waren aber weit davon entfernt einem einheitlichen Plane zu folgen; eben diese Verschiedenheiten legten den Gedanken nahe nach den einzig Richtigen zu suchen.[7]) — Das Mittel, um über Echtheit oder Unechtheit der bisher gebotenen Erziehungskunden zu entscheiden, ist die an jede Wissenschaft zu richtende Forderung nach wissenschaftlicher Form. „Ein Stoff kann nicht der ächte seyn, wenn er nicht in die allgemein nothwendige wissenschaftliche Gestalt paßt.“[8]) Diese besteht in der Allgemeinheit und Notwendigkeit[9]) ihrer Lehren, wenigstens der Grundlehren; diese wiederum haben sich in erster Linie mit dem Anfangs- und Endpunkt der Wissenschaft zu beschäftigen sowie

---

[1]) Welch beträchtlichen Unterschied diese beiden Werke in Stil und Ton zeigen, wurde bereits im ersten Kapitel hervorgehoben.

[2]) Da besonders die spätere Zeit von Flemisch eingehend behandelt ist, kann sich die im Folgenden gegebene Darstellung auf die Erzeugnisse der ersten, der „pädagogischen“ Periode beschränken. Die zu jenem Aufsatz notwendigen Berichtigungen werden bei gegebener Gelegenheit ihren Platz finden.

[3]) Neigung zum Tadel mit der Absicht zu bessern ist eine Eigentümlichkeit aller pädagogischen Schriften Weillers. (Vgl. die Schulreden, besonders die früheren!) Daß dabei erhebliche Übertreibungen unterlaufen, wurde im ersten Kapitel schon vermerkt.

[4]) Z S. 20—96.

[5]) E I § 29—69.

[6]) E I § 67.

[7]) E I § 29.

[8]) E I § 30 ff.

[9]) Dieses Wahrheitskriterium ist echt Kantisch. Vgl. Krit. d. rein. Vern. (Kehrbach) S. 36.

mit der Feststellung, wie man anfangen müsse, um so enden zu können, wie geendet werden soll. Jene beiden Eckpunkte müssen der zu betrachtenden Wissenschaft allein eigentümlich sein.

Die vorhandenen Erziehungskunden lassen sich nun am besten nach den vorhandenen Erziehungen selbst prüfen. Nach ihren Zwecken geschieden sind dies folgende:[1])

I. Erziehungen ohne deutlich gedachten Zweck.

II. Erziehungen mit deutlich gedachtem Zweck.

A. Erziehungen zu entfernteren Zwecken:

1. zu dem sinnlichen der Glückseligkeit,
2. zu dem Vernunftzweck der Vollkommenheit, und zwar
   a) der ganzen (der theoretischen und praktischen),
   b) ihrem wichtigsten (praktischen) Bestandteile nach, zur Sittlichkeit.

B. Erziehungen zu einem nächsten Zweck = zur Brauchbarkeit der Anlagen nämlich durch Entfaltung derselben zu Fähigkeiten, Vermögen und Kräften.

Je nachdem die unter II A angegebenen Ziele im ganzen genommen oder auf gewisse Bezirke des menschlichen Lebens beschränkt werden, ergeben sich jedesmal noch die Unterabteilungen „überhaupt“ bezw. „für einen gewissen Stand“.

Ihre Beurteilung im einzelnen gibt Weiller folgendermaßen:

Erziehungen ohne deutlich gedachten Zweck.[2]) Kaum irgendwo sind sich die Menschen in ihrem Handeln so wenig des Zieles bewußt als beim Erziehen. In den meisten Fällen fehlt schlechterdings jeder Plan. „Man meint, Kinder erzogen zu haben, wenn man sie so lange, als sie brauchten, erzogen zu werden, unter eigenem Dache füttert oder unter fremden füttern läßt.“[3]) Man kennt da keine anderen Erziehungsapparate als Wiegen und Windeln; keine anderen Gegenstände der Erziehungssorgen als Hals- und Beinbrüche; keine anderen Erziehungsgeschäfte als Zahlungen und Rechnungen und keine anderen Erziehungsgrundsätze als Stock und Rute. Ja, man geht oft absichtlich so absichtslos zu Werke: von der „Kunst“ oft mißgeleitet, will man alles Künstliche vermeiden und wirft sich — wie man meint — der Natur in die Arme, — im Grunde mit Recht. Aber um nicht dem die Natur nachäffenden

[1]) E I § 37.
[2]) E I § 38—41; Z S. 23—48.
[3]) Z S. 29.

Zufall anheimzufallen bedarf es gerade der größten Kunst, der Kenntnis des einzig wahren Zweckes, wozu die Natur leiten will. Absichtslos sein heißt noch lange nicht der Natur folgen. Wie jede andere Wissenschaft hat es natürlich auch die Erziehungskunde nötig einen bestimmten Zweck anzugeben; ohne einen solchen ist die Erziehung nur ein blindes Herumgreifen. — Noch weniger weiß eine solche Erziehungskunde einen Anfangspunkt und Mittel anzugeben; daher kommt das ofte Wechseln mit den Erziehungsmitteln, je nachdem der Zufall gerade dieses oder jenes für den Augenblick geeigneter erscheinen läßt. — Wenn auch nicht ganz so gleichgültig, aber doch ebenso zwecklos handelt die nach allerlei Zwecken strebende Erziehung, mögen nun Lehren und Handlungen verschiedene Ziele verfolgen [1]) oder beide wohl parallel gehen, jedoch öfters ihre Richtung verändern [2]) oder gar ins Gegenteil umkehren. [3])

Erziehungen zur Glückseligkeit [4]) und Vollkommenheit. [5]) So einleuchtend und bestechend auch diese Ziele erscheinen mögen, sie sind doch verfehlt. Sie sind zunächst begrifflich unbestimmbar. Was ist Glückseligkeit? „Das ganze Wohlbefinden eines endlichen vernünftigen Wesens," sagt man mit wenigen Worten. Doch wie viele äußere und innere Güter des Körpers wie des Geistes gehören dazu, mit welchen Eigenschaften, in welchen Abstufungen! Und wer kennt alle die Tausende der ungleichartigen Bestandteile, aus denen sie sich zusammensetzt? Nicht minder unbestimmt ist die Vollkommenheit. Man denkt sich darunter eine endlose Reihe von Vorzügen aller Arten und Grade, eine ungeheure Zahl zu erstrebender Eigenschaften, die man nicht einmal alle aufzählen, geschweige denn wirklich erreichen kann. — Selbst wenn man imstande wäre, vollständig entwickelte Begriffe aufzustellen, so wäre doch damit nichts gewonnen; denn unzählige andere Künste und Wissenschaften bezwecken zuletzt auch Glückseligkeit oder Vollkommenheit. Sie sind also nicht das eigentümliche Ziel der

---

[1]) Man predigt den Kindern schöne Worte und zeigt ihnen schlechte Handlungen; man vergißt dabei auf die unwiderstehliche Macht des Beispiels; man vergißt, „daß eine Thorheit, die man sieht, lebhafter überzeugt, als zehn Wahrheiten, die man hört." Z S. 29—36.

[2]) Z S. 36—40.

[3]) Z S. 40—43. Ebenso schädlich wie die Veränderung des Zweckes wirkt die plötzliche Umkehrung der Methode, die als Mittel zum Zweck nicht minder wichtig ist wie die Sache, der Zweck selbst. Z S. 43—48.

[4]) E I § 42—49; Z S. 52—66, 78 ff. Vgl. HB S. 11, 32.

[5]) E I § 50—58; Z S. 66—78.

Erziehung; sie betreffen ja den Menschen überhaupt, nicht aber den jungen Menschen. — Noch unbefriedigender als die Angabe des Zweckes ist die Angabe der Mittel: Zwecke, die aus so unzähligen Bestandteilen zusammengesetzt sind, bedürfen zu ihrer Verwirklichung einer nicht minder großen Zahl von Mitteln, die alle wiederum für den jungen Menschen besonders zugerichtet sein müssen. Daraus entsteht notwendigerweise Verwirrung; und wirklich sind auch bei diesen Erziehungen die zwecklosen und zweckwidrigen Abwechslungen und die alles zerstörenden Widersprüche am häufigsten. — Auch dadurch wird nichts gebessert, daß man den Begriff der Glückseligkeit bezw. Vollkommenheit auf einen besonderen Stand beschränkt. Schon die Bestandteile des eingeschränkten Zweckes sind eben wegen der zu machenden Einschränkungen nur noch schwerer zu bestimmen; übrigens bleibt das, was den Erziehungszweck so zusammengesetzt macht, nämlich die menschliche Natur, die auf allen ihren zahllosen Punkten befriedigt sein will, doch auch bei dem eingeschränkten Ziele bestehen. Einschränkung auf ein besonderes Fach ist überhaupt zu verwerfen; denn sie setzt an die Stelle des Menschen (überhaupt) den einseitig auf ein Fach zugeschnitzten Bürger, ohne Gewißheit zu haben, daß der Zögling einst wirklich in den Kreis werde eintreten können, für den man ihn herrichtete; auch muß eine solche engherzige Erziehung mit der Natur in Widerspruch geraten, die bei jeder Erziehung mitwirkt; denn diese hat den Menschen zum Ziel.

Diese Kritik Weillers wendet sich gegen die nämlichen pädagogischen Irrtümer, die schon seine ersten Schulreden bekämpft hatten, gegen die Übertreibungen der Aufklärungspädagogik, insbesondere des Philanthropismus. Dies wird uns klar, wenn wir die Schilderung der Ergebnisse jener Erziehungen besehen. Der Erziehung zur Glückseligkeit wirft Weiller vor, alle ihre Tätigkeit ziele darauf ab die Zöglinge zu verweichlichen und mit Freuden zu übersättigen; sie vergesse dabei aber, daß kein anderer Weg ins Land der wahren Freude führe als der durch den Engpaß der Arbeit und Pflicht. Erst recht naturwidrig, meint er weiter, ist Vollkommenheitserziehung. Ein verderblicher Aufwand von „Kunst“ sucht dem Kinde, dem Knaben bereits männliche Fertigkeiten zu verschaffen; man fängt da mit Bildung der Kräfte an, ohne daß deren Entwicklung stattgefunden hätte. Wir werden „unsere Zöglinge immer nothwendig verderben, so lange wir sie zu früh werden vollkommen machen wollen. Sie befinden sich in der Periode des

Lebens, für welche eine gewisse Unvollkommenheit Vollkommenheit ist. Der Mensch muß zuvor ganz Kind, ganz Jüngling gewesen seyn, ehe er ganz, und recht Mann werden kann. Das will die Natur!“ [1])

Erziehungen zur Sittlichkeit.[2]) Diese kommen dem wahren Zweck ungleich näher als die bisher betrachteten. Denn „zur Befolgung des Sittengesetzes gehöret soviel richtiger Verstand, daß man die Wirkungen davon nicht nur in jenen Bezirken des menschlichen Lebens, mit welchen es die Sittlichkeit unmittelbar zu thun hat, sondern auch in allen anderen spüret“. Doch ist man bei dieser Erziehung seiner Sache nie sicher und sieht schließlich seine Hoffnungen nur halb erfüllt: es steht am Ende ein zwar unverdorbener, aber an vielen Seiten auch noch unbrauchbarer Mensch da. Der Zweck ist zwar vollständig und deutlich bestimmbar, aber er ist nicht der eigentümlich nächste Zweck der Erziehung, sondern der Sittenlehre. Ist nun der Endpunkt unrichtig, so ist es auch der Anfangspunkt. Der Erzieher kann doch nicht damit beginnen seinen Zögling sittlich zu machen, ehe dieser empfinden, denken und schließen kann. Im Gegenteil, die moralische Seite des Zöglings ist die allerletzte, die an ihm zum Vorschein kommt, und der Erzieher muß bereits die anderen Kräfte bearbeitet haben, ehe er sich unmittelbar mit der Sittlichkeit seines Zöglings beschäftigen kann. Versucht er dies schon früher, so werden seine zur Unzeit betätigten Bestrebungen zur Beförderung der Sittlichkeit gerade die entgegengesetzten Wirkungen hervorbringen. — Eine Beschränkung auf einen besonderen Stand schließlich würde den Zweck selbst zu einem Unding machen. Denn die Sittlichkeit ist für alle Stände und alle Menschen unveränderlich in gleicher Weise verbindlich.

Dieser Art von Erziehung, die ihr Ziel der Kantischen Ethik entnimmt, wird Weiller schwerlich allzu oft begegnet sein. Daß er aber dagegen Stellung nimmt, ist begreiflich; denn sie beschäftigt sich ja nur mit der einen Hälfte des „Gemüts“, mit dem „Herzen“ und läßt den „Kopf“ unberücksichtigt.[3]) Die Erziehung soll aber eine harmonische Entwicklung aller Kräfte betreiben. Nach Weillers Ansicht soll das Erziehungsziel nur formal sein; die Sittlichkeit

[1]) Z S. 76.

[2]) E I § 59—64; in Z findet sich kein entsprechender Abschnitt.

[3]) In den Schulreden muß Weiller immer nur das andere Extrem bekämpfen, die ausschließliche Kultivierung des Intellekts.

aber wäre ein „materielles“ Ziel. Noch dazu hält Weiller mit Rousseau moralische Erziehung im frühen Alter für ausgeschlossen.

Erziehungen zur Brauchbarkeit der Anlagen.[1]) Sie besitzen das einzig richtige, das eigentümliche, nächste Ziel; aber sie haben bisher den Anfangspunkt noch nicht richtig bestimmt. Nachdem man das „Was“ gefunden hatte, glaubte man sich der Mühe überhoben dem „Wie“ genau nachzuforschen. Man fehlte, indem man wahllos entweder die Natur des Menschen zu entfalten oder ihr das Notwendige mitzuteilen für gut fand oder beides zugleich tat. Man war sich also auch hier noch nicht klar darüber, ob der junge Mensch ein Erwachsener eigentlich nur selbst werden, oder ob er dazu erst gemacht werden könne und solle.

---

**Grundbegriffe und Grundlagen des Systems.**

Der Begriff der Erziehung. Das Wort „Erziehung“ kann nach Weiller in vierfacher Bedeutung, im weitesten, weiten, engen und engsten Sinn gebraucht werden:

a) Im weitesten, uneigentlichen Sinn ist sie dasjenige Zusammenwirken von Ursachen, das den Menschen überhaupt während seines ganzen Lebens beeinflußt. In diesem Sinne spricht man von Erziehung zur Ewigkeit, durch Religion, durch die Staatsverfassung, durch das Schicksal. E I § 9 Anm.

b) Im weiten Sinn hat man darunter die Summe aller wirkenden Ursachen zu verstehen, die den jungen Menschen aus dem Zustande seiner jugendlichen Unvollkommenheit allmählich in den Zustand seiner späteren Vollkommenheit, also von seinen ersten bloßen Anlagen zu seinen nachmaligen wirklichen Eigenschaften hinüberführen. E I § 7.

Diese Erziehung aber ist offenbar von doppelter Art, da ja die Ursachen, die jene Wandlung im Menschen bewirken, ebenfalls in zweifacher Hinsicht wirksam sind, teils als innere, teils als äußere. Einige scheinen aus dem jungen Menschen von innen heraus, andere von außen in ihn hinein zu wirken. Wir glauben nämlich in ihm Vorräte wahrzunehmen, welche sich entfalten, und außer ihm Einflüsse, welche diese Entfaltung leiten. So ergibt sich als weitere Teilung: die innere oder Selbsterziehung und die äußere oder fremde Erziehung. Beide zusammen bilden die „Erziehung überhaupt“. E I § 8.

---

[1]) E I § 65 f.

Auch die äußere Erziehung kann wieder zweierlei Ursachen haben: die Dinge der Außenwelt oder nicht absichtlich wirkende Menschen einerseits, die unter dem Ausdruck „Erziehung durch die Umstände“ [1]) begriffen werden; andrerseits ist sie die Tätigkeit eines Menschen, der mit Bewußtsein und dem ausgesprochenen Willen zu erziehen handelt. Wir haben dann

c) Erziehung im engen Sinn = die absichtliche Einwirkung der Menschen auf die jungen Mitglieder ihrer Gattung.

Aber selbst dieses gewollte Wirken Erwachsener auf die Heranwachsenden ist noch von zweifacher Art. So erhalten wir

d) Erziehung im engsten Sinn im Gegensatz zum Unterricht. Deren Unterschiede sollen in einem eigenen Abschnitt dargestellt werden.

Da die beiden Bedeutungen unter a) und b) seltener sind, so erscheint in der Erziehungskunde in der Regel c) als Erziehung im weiteren, d) als Erziehung im engeren Sinn.

Doppelter Zustand der menschlichen Kräfte. Mit dem Menschen geht, so lehrt die Erfahrung, während der beiden ersten Jahrzehnte seines Lebens eine große Veränderung vor sich. In allmählichem, aber stetigem Fortschreiten geht er „von seinem ersten leeren Daseyn“ zu seinem späteren vollen über. „Er ist anfangs weniger, als ein Thier, alsdann ein Thier, nach diesem mehr, als ein Thier, und endlich ein Mensch.“ [2]) Dieses lückenlose Vorrücken von einem Zustande in den anderen ist aber kein Übergang von einer Gattung oder Art in die andere. Denn die Kinder sind Menschen wie die Erwachsenen, wenn man bei beiden nur auf die wesentlichen Eigenschaften sieht. Wohl aber ist es ein Aufsteigen von niederen zu höheren Graden, wobei die Gattung mit der ihr eigentümlichen Ausrüstung von Anfang an die gleiche ist. [3]) Es müssen daher alle Kräfte, die wir später im Erwachsenen antreffen, auch schon im Kinde vorhanden sein, wenn auch nur im Keim. Darin liegt nun eben der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen: erstere besitzen noch nicht die voll wirksamen Kräfte, sondern nur die Fähigkeiten oder Vermögen [4]) dazu, die,

[1]) M S. 123 sagt Weiller ganz nach Rousseau: „Es gibt eine Erziehung durch die Natur, eine Erziehung durch die Menschen, eine Erziehung durch die Umstände.“

[2]) E I § 2.

[3]) E I § 3.

[4]) Die Ausdrücke „Fähigkeiten“ und „Vermögen“ werden nicht immer im gleichen Sinne gebraucht. Oben bedeuten sie soviel als „Anlagen“;

in Kräfte verwandelt, wirken können. — Es handelt sich also bei der Erziehung um Veränderung der im Menschen untätig schlummernden Kräfte. Nun kann jede Veränderung doppelter Art sein: entweder Vervollkommnung, d. h. Übergang in den besseren, zweckmäßigeren Zustand, oder Verschlimmerung; hier kann offenbar nur die Verbesserung in Betracht kommen. Der bessere, dem Zweck der Kraft mehr entsprechende Zustand aber ist der der Brauchbarkeit. Diese ermöglicht zwar nicht nur den Gebrauch, sondern auch den Mißbrauch; doch überwiegt hiebei der Nutzen des ersteren um vieles über die Möglichkeit des letzteren.[1])

Im brauchbaren Zustande heißt die Kraft „Eigenschaft", d. i. eine „wirkliche, in jedem dazu geeigneten Falle sich durch gewisse Erscheinungen äußernde, Beschaffenheit". Befindet sich die Kraft noch im unbrauchbaren Zustande, so wie es beim Kinde der Fall ist, so nennen wir sie im Gegensatz zur Eigenschaft „Anlage", d. i. eine „blosse, sich noch durch keine solche Erscheinungen äußernde, Vorrichtung zur wirklichen Beschaffenheit".[2])

Doppelte Art der Vervollkommnung der menschlichen Kräfte. Die Vervollkommnung der menschlichen Kräfte kann auf eine doppelte Art geschehen. Eine Kraft kann das, was ihr Begriff aussagt, „entweder in Rücksicht aller Gegenstände ihres Kreises nur überhaupt, oder in Rücksicht einiger Gegenstände desselben auch noch vorzüglich zu leisten imstande sein." Im ersten Falle besitzt sie „allgemeine Brauchbarkeit bei allen Gegenständen überhaupt", im zweiten „besondere Brauchbarkeit bei einigen bestimmten Gegenständen insbesondere".[3]) — Geht nun die Kraft von ihrer ersten gänzlichen Unbrauchbarkeit zur allgemeinen Brauchbarkeit über, so entwickelt sie sich; geht sie nachher auch noch zur besonderen über, so bildet sie sich.[4])

---

anderwärts, z. B. E I § 105, 116 usf. bezeichnen sie die Beschaffenheit, durch die ein „Leiden" bezw. „Wirken" bedingt ist, also den Grund der Möglichkeit zu leiden bezw. zu wirken, der an einer „Eigenschaft" wirklich vorhanden ist.

[1]) E I § 5.

[2]) E I § 3 Anm. Über die Anlage wird noch eingehender in einem eigenen Abschnitt zu handeln sein.

[3]) G § 4.

[4]) G § 5. So ist z. B. die Kraft zu gehen im Boten entwickelt, aber nicht gebildet. Er geht auf allen gewöhnlichen Wegen, aber nicht auf dem Seile und in der Tanzschule nicht kunstmäßig. Im Kinde aber, das noch an den Wänden sich stützt, ist diese Kraft noch nicht einmal entwickelt. Z S. 120 f.

Welche Art der Vervollkommnung der Kräfte ist nun die wichtigere? Offenbar muß die Entwicklung der Kraft ihrer Bildung vorangehen; „denn nur die schon überhaupt wirksame Kraft kann vorzüglich wirksam werden.“ [1]) Übrigens gibt schon das Leben selbst Antwort auf jene Frage: Nicht der gebildeten Kräfte bedarf es da in erster Linie, sondern der richtig entwickelten. Es fehlt viel mehr an ganz brauchbaren Menschen, als an Helden und Virtuosen. Die Exaltation einzelner Kräfte hat bei weitem nicht den Wert wie die Brauchbarkeit aller; jedenfalls hält erstere für den Mangel an letzterer nicht im geringsten schadlos. Wohl aber befähigt eine entwickelte Menschheit zur schnellen Aufnahme der erforderlichen Bildung. [2])

Erziehung und Unterricht.[3]) Die Aufgabe, die Kräfte zu entwickeln, kommt der Erziehung im engsten Sinn zu; sie für besondere Geschäfte ihres Kreises zu bilden ist Sache des Unterrichts. Zwischen Erziehung und Unterricht bestehen nun, wie sich schon teilweise aus der Verschiedenheit von Entwicklung und Bildung ergibt, wesentliche Unterschiede.

1. In den nächsten Zwecken und der Art ihres Wirkens: Für die Erziehung ist der nächste Zweck die allgemeine Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte, für den Unterricht ist es die besondere. Jener ist es mehr um die Form der Tätigkeit zu tun; Selbsttätigwerden der Kräfte an allen passenden Gegenständen überhaupt ist ihr Ziel. Diesem dagegen kommt es mehr auf den Stoff der Tätigkeit an, nämlich das Tätigwerden an bestimmten Gegenständen, während der Erziehung jeder Stoff zur Bewirkung der Selbsttätigkeit gleichviel wert ist. Auch der Unterricht bedarf des Selbsttätigseins; nur sucht er es nicht erst zu bewirken, sondern als schon bewirkt zu benützen. Die Erziehung wirkt daher zunächst auf Hervorbringung der Intension, der Unterricht aber zunächst auf Hervorbringung der Extension des Tätigseins.

2. In der Ausdehnung: Die Erziehung hat offenbar ein weiteres Feld als der Unterricht. Jene erstreckt sich über alle menschlichen Kräfte, und zwar umfaßt sie dieselben in ihrer ganzen Ausdehnung. Dieser beschränkt sich, wo nicht auf einzelne Kräfte, so doch immer auf einzelne Bezirke derselben.

---

[1]) G § 10; Z S. 131; vgl. G § 35 Anm.
[2]) Z S. 121 ff.
[3]) E I § 19; G § 7 und 8; vgl. HB S. 69 ff.

3. In der zeitlichen Folge und der Dauer: Da die Entwicklung einer Kraft naturgemäß vor ihrer Bildung erfolgen muß,[1]) so kann der Unterricht offenbar erst später beginnen als die Erziehung; dafür aber dauert er länger; ja er kann während des ganzen Lebens stattfinden; denn die Entwicklung hat Grenzen, die Bildung ist grenzenlos.[2]) Die Erziehung beginnt dafür viel früher als der Unterricht; sie muß ihm vorangehen und ihm in den „ersten Elementarwirkungen" vorarbeiten. Doch erreicht sie mit dem Beginn des männlichen Alters ihr Ende.[3])

4. In den Mitteln: Die Erziehung muß solche Mittel gebrauchen, daß die beabsichtigten Wirkungen aus dem zu Erziehenden von innen herausgehen; beim Unterricht müssen die Wirkungen von außen in den zu Unterrichtenden hineinkommen, ihm mitgeteilt werden.[4]) Entwicklung führt zur Fähigkeit, Bildung aber zur Fertigkeit der Kräfte. Fähigkeit zum Wirken kann aber nicht von außen hineingebracht, sondern nur von innen heraus aufgeweckt, sie kann nicht gelehrt, sondern nur erregt werden; Fertigkeit dagegen kann großenteils von außen mitgeteilt, also gelehrt werden. Die Erziehung wirkt mittelbar durch Gegenstände, der Unterricht unmittelbar durch Lehren, durch Regeln.

Noch weitere, kleinere, aber ebenfalls „sehr wichtige" Unterschiede werden angeführt: Die Erziehung ist vor dem Zögling versteckt. Er sieht nur die Dinge, die auf ihn wirken, nicht aber den dadurch wirkenden Erzieher; er soll ihn auch nicht sehen. Der Unterricht aber liegt offen vor dem Zögling da. — Die Erziehung ist langsam und muß es sein; denn die Wirkung der Gegenstände liegt nicht in deren Natur und kann von uns nicht beschleunigt werden. Der Unterricht darf und soll schnell sein; er wirkt durch Regeln, die wir abkürzen können und sollen.

## Die Anlage.[5])

Die Lehre von der Anlage und ihren Eigenheiten nimmt in Weillers System eine ungemein wichtige, ja geradezu zentrale Stellung ein. Sie ist daher vorerst eingehender zu besprechen.

[1]) G § 10.

[2]) G § 29 und Anm.

[3]) Vgl. HB S. 8.

[4]) Natürlich muß dabei die Kraft mitwirken; aber die Hauptwirkung kommt doch von außen hinein.

[5]) Die Lehre von der Anlage ist ausführlich dargestellt in E I in der „Grundlegung zur einzig wahren Erziehungskunde" (§ 70—124). Nicht minder

Begriff und Natur der Anlage überhaupt.[1]) Die Anlage ist die Möglichkeit einer nachfolgenden wirklichen d. h. sich durch Erscheinungen äußernden Beschaffenheit; und zwar ist sie keine bloß denkbare oder logische Möglichkeit, sondern eine ausführbare oder reelle; „denn sie soll einmal das wirklich werden, was sie vor der Hand nur seyn kann." Sie ist ferner keine nur „um" das Wesen befindliche Möglichkeit, sondern eine „in" ihm befindliche, also keine äußere, unstete (vage), sondern eine innere, dem Wesen anhängende oder inhärierende, folglich feste (fixe). Die Anlage ist „eine innere wirklich zu machende Möglichkeit".

Wollen wir nun zur Kenntnis der Natur der Anlage gelangen, so gehen wir am sichersten von dem Begriff der Eigenschaft aus und suchen dieser das zu nehmen, was sie zur Eigenschaft macht.[2]) „Die Eigenschaft wird dadurch zur Eigenschaft, daß sie sich in allen dazu geeigneten Fällen durch gewisse ihr eigenthümliche Erscheinungen äußert." In diesem „Sich-äußern" besteht ihre Wirklichkeit. Denken wir uns nun dieses aus der Eigenschaft fort, dann bleibt die Anlage zurück als eine Geneigtheit, ein Streben (Tendenz) nach der gleichen Beschaffenheit, wie sie die Eigenschaft wirklich tätig zeigt. Sie ist ein Bereitsein, ein Entgegenkommen, aber nicht mehr; sie kann demnach aus sich selbst auch nicht mehr werden. Der (reell mögliche) Übergang zur Eigenschaft wird erst durch äußere Einflüsse wirklich und zwar in jedem Falle; jede „Selbsterhebung" einer Anlage ist nur scheinbar, indem die dabei wirksamen Anlässe von außen uns verborgen sind.[3]) Wie sollen nun diese äußeren Anlässe oder Einflüsse wirken?

Ein Wesen kann auf eine zweifache Art auf ein anderes wirken: entweder geht etwas aus dem einwirkenden Wesen in das andere über; es erhält also dieses etwas zu seinem Gebrauche, was es zuvor gar nicht hatte, durch Mitteilung von außen; oder es wird durch das erste Wesen in dem zweiten etwas in ihm schon Enthaltenes, aber Ruhendes (nicht Tätiges) aufgeweckt d. h. in Tätigkeit versetzt. Es gibt sich dann das beeinflußte Wesen selbst durch einen bloßen Anlaß von außen etwas aus seinem Innern zum

---

eingehend behandelt J die „jugendlichen Grundeigenschaften" zuerst im allgemeinen („Allgemeine Urgesetze für die ganze Jugend"), dann verteilt auf die drei Jugendperioden.

[1]) E I § 82—84.

[2]) E I § 84 und 85.

[3]) E I § 87 Anm.

Gebrauche, was es bisher als Realgrund der Möglichkeit schon besaß, ohne es gebrauchen zu können, weil der äußere Grund zur Wirklichkeit fehlte. Letztere Art der Einwirkung ist bloßes Veranlassen.[1])

Nun sind die Anlagen ihrer Natur nach doppelter Art: Anlagen zum künftigen Wirken oder zum künftigen Leiden. Für die ersteren trifft offenbar ausschließlich das Veranlassen zu; denn „eine mitgetheilte Selbstwirksamkeit ist ein sich selbst zerstörender Begriff". Das gleiche gilt aber auch für die Anlagen der zweiten Art. Solange sie nämlich bloße Anlagen sind, können sie überhaupt nicht leiden, also auch jenen ersten Einfluß nicht erfahren, der ihnen ihre wirkliche Leidensfähigkeit erst erteilen soll. Also ist auch bei diesen kein Mitteilen von außen, sondern nur ein Veranlassen möglich.[2])

Alles Einwirken auf Anlagen zur Beförderung ihres Übergangs in Eigenschaften ist also nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben, oder, da absichtliches Einwirken auf die Anlagen des Zöglings eben Erziehen ist, alles Erziehen ist nur ein Veranlassen des Selbsterziehens. Damit ist der oberste Grundsatz jeglicher Erziehung gefunden, jene Urwahrheit, welche der ganzen hierüber möglichen Wissenschaft erst ihre abzuleitende Wahrheit erteilt.[3])

Anlage und Eigenschaft sind in der „Art (Form) zu sein" gleich; jene ist in der Richtung zu wirken bereit, wie diese wirkt. Im „Inhalt (Materie) des Seins" sind sie verschieden. Die Eigenschaft ist ein lebendiges Wirken, die Anlage ein bloßes Streben ohne äußeren Stoff, an dem ihr Streben zu einem Wirken werden könnte. Was der Anlage im Vergleich zur Eigenschaft fehlt, das ist eben

[1]) E I § 89.

[2]) E I § 91. Auch der Sprachgebrauch bestätigt dies. Wenn man sagt: Anlagen entwickeln sich bezw. werden entwickelt, so liegt darin, daß die später sich zeigenden Eigenschaften immer schon, wenn auch nur im Keime, darinnen vorhanden gewesen, nicht aber von außen mitgeteilt worden sind. Man betrachtet weiterhin die Anlagen als umso größer, je weniger von außen geschehen muß um sie in Eigenschaften überzuführen, und schätzt diejenigen Eigenschaften am höchsten, die noch am meisten Eigentümliches zeigen, folglich am wenigsten von der Natur der Einwirkung an sich genommen haben. Darin aber macht sich die Überzeugung geltend, daß das Wichtigste in der Anlage selbst liegen muß und nicht mitgeteilt, sondern nur aus dem Ruhen zur Wirksamkeit überzugehen veranlaßt werden kann. E I § 92.

[3]) E I § 96.

der Stoff, der ihr allein von außen gegeben werden kann und muß. Selbstverständlich muß er für sie passend sein. Er darf aber nicht in sie hineingelegt, sondern ihr nur vorgelegt werden, damit sie sich an ihm ihrer Geneigtheit entsprechend zur vollen Wirksamkeit erhebe. Nur in dieser Weise kann sich das Veranlassen vollziehen.[1])

Die einzelnen Eigenheiten der Anlage. Betrachtet man nun die Anlage nicht in Rücksicht dessen, was sie werden kann, sondern im Hinblick darauf, was sie ist, also selbst als etwas Wirkliches,[2]) so findet man in ihr, wie in jedem Wirklichen, Form und Stoff. Letzterer ist, wie eben dargelegt, zwar kein äußerer, wohl aber ein innerer: die Anlage besitzt nicht nur eine Art, sondern auch einen Vorrat des Strebens.[3]) Zu diesem Ergebnis gelangt man auch dadurch, daß man von der Eigenschaft aus rückwärts geht: in der letzteren ist ein gewisser Stoff und eine gewisse Art und Weise desselben wirksam; die Anlage aber ist der Realgrund der Möglichkeit der nachfolgenden Eigenschaft. Demnach muß auch in der Anlage ein Stoff wie eine Form desselben vorhanden sein.

Die Eigenschaft äußert sich durch Erscheinungen in doppelter Weise: sie leidet entweder, d. h. sie läßt auf sich wirken, oder sie wirkt selbst. Die Gründe der Möglichkeit beider Erscheinungen müssen von verschiedener Art sein; denn nur leiden können setzt eine ganz andere Beschaffenheit voraus als wirken können. Wir gebrauchen daher auch verschiedene Bezeichnungen zum Ausdruck dieser verschiedenen Beschaffenheiten; wir nennen den Grund zu leiden Fähigkeit (im engeren Sinn), den Grund der Möglichkeit zu wirken aber Vermögen. Die Gründe der Wirklichkeit aber sind in beiden Fällen die nämlichen; es ist immer nur ein und dasselbe, was in dem einen Falle Wirken, im anderen Leiden heißt, nämlich die Kraft. Sie muß nur dort in dem Wirkenden, hier aber außerhalb des Leidenden gedacht werden. Wirklich vorhanden ist die Kraft, das Vermögen, die Fähigkeit in der Eigenschaft. Denken wir sie uns nur als möglich, so erhalten wir für alle drei den gemeinschaftlichen Namen „Anlage“.

---

[1]) E I § 94 und 95.

[2]) E I § 101 und 102.

[3]) Nur in Rücksicht der ihr entsprechenden Eigenschaft ist die Anlage eine Möglichkeit; an und für sich ist sie eine Wirklichkeit, ein wirklicher und nicht bloß denkbarer Grund der Möglichkeit. E I § 84.

Der Stoff, der in Fähigkeiten, Vermögen und Kräften entwickelt vorhanden ist, muß auch in den Anlagen vorhanden sein, aber noch unentwickelt. Das Vermögen und die Kraft besitzen einen offenbar im Grunde gleichen Stoff; denn beide sind zum Selbstwirken bestimmt, nur daß die Kraft jenes äußeren Anstoßes nicht bedarf, der dem Vermögen notwendig ist. Die Fähigkeit enthält in sich selbst zwar keinen Stoff, kann aber nur durch eine ihr vorhergehende Kraft entstehen.[1]) Somit ist doch zu ihrer Möglichkeit auch ein Stoff, und zwar der Stoff einer Kraft, anzunehmen, allerdings nicht in ihr selbst, aber in ihrer Anlage. Nennen wir nun den Grund des Wirkens überhaupt, wie er in Kräften, Vermögen und Fähigkeiten liegt, Kraft im weiteren Sinne. Wirken aber heißt verursachen, daß etwas werde, das zuvor nicht war, also etwas vom Nichtsein zum Sein bringen, etwas schaffen. Demnach besteht der Kräftestoff in einer Macht hervorzubringen oder zu schaffen, der Anlagenstoff aber in der noch unentwickelten Macht zu schaffen.[2])

Der in der Anlage unentwickelt liegende Stoff entwickelt sich unter gehörigen Einflüssen immer mehr, bis er zur Eigenschaft wird. Dieses Selbstvergrößern gibt ihm den Anschein eines eigentümlichen Reichtums, einer „Lebensfülle“,[3]) die ihn veranlaßt nie auf einem Punkt stehen zu bleiben, sondern immer mehr zu werden.

So ergibt sich als erster „untergeordneter Urgrundsatz“: Das Selbstübergehen der Anlagen in Eigenschaften ist ein sich (zu Eigenschaften) selbst Umschaffen, und zwar ein Umschaffen in immer vollkommeneren Graden.

Im Vorangehenden ist dargestellt, wie der Unterschied der Stoffe in Eigenschaft und Anlage eigentlich nur gering ist: es ist nur eine äußerliche Verschiedenheit. Dort äußert sich der Stoff wirklich, hier ruht er noch; er muß aber in beiden gleich sein, damit die Anlage gerade das werden könne, was die Eigenschaft ist.

Größer ist der Unterschied der Formen; denn die Art, wie etwas ruht, ist von der Art, wie es tätig ist, sehr verschieden.

Was zunächst als Form an jeder Eigenschaft auffällt, ist ihre Bestimmtheit, mit der sie jedesmal auf einer (höheren oder niedrigeren) Stufe ihres Tätigseins steht; sie ist nicht zugleich vollkommen und unvollkommen, sondern bestimmt nur das eine davon.

---

[1]) E I § 91.
[2]) E I § 105.
[3]) J S. 44—66; 199—204; 256—267; 327—336.

Solcher Vollkommenheitsgrade gibt es unzählige; immer nur einen wird die Eigenschaft einnehmen. Die Anlage aber muß vorläufig aller fähig, also unbestimmt sein. Es gibt somit von Natur aus keine vorzüglichen und keine schlechten Anlagen; Unterschiede werden erst durch äußere Einflüsse bewirkt.[1])

Darnach lautet der zweite untergeordnete Urgrundsatz: „Das Übergehen der Anlagen in Eigenschaften ist durch keine bestimmte innere Vorrichtung auf irgend einen bestimmten Grad beschränkt.“[2])

Die Anlage soll weiterhin nicht eine für sich allein dastehende, sondern eine auch in äußere Verhältnisse passende Eigenschaft werden; zu diesem Zwecke muß sie Forderungen von außen befriedigen können, also empfänglich sein. Sie muß die Veranlassungen, sich die notwendige Angemessenheit für äußere Verhältnisse selbst zu geben, empfangen können. Ein weiterer Grundsatz lautet also: „Die Anlagen können nicht nur in Eigenschaften von einer einzigen inneren Grundform, sondern auch von allen nöthigen äussern Nebenformen übergehen.“[3])

Durch die Empfänglichkeit vermag die Anlage sich die nötigen äußeren Gestalten selbst zu geben. Sie tut es wirklich, wenn ein passender Stoff vor sie hingelegt wird, an dem sich ihr Streben in ein Wirken verwandeln kann. Dieser Stoff wirkt auf die Anlage, macht auf sie Eindruck, reizt sie. Die Anlage muß folglich den Eindrücken der Stoffe zugänglich, reizbar sein und zwar für starke wie schwache Reize. Daher der Grundsatz: „Die Anlagen können durch sehr viele und sehr kleine Reitze, thätig zu seyn, veranlaßt werden.“[4])

Damit aber dabei die ihr eigentümliche Richtung, ihre innere Natur, erhalten bleibe, besitzt die Anlage den Drang nur eine den Absichten der Natur entsprechende Entwicklung zu nehmen. „Die Anlagen streben, vorzüglich alles dasjenige zu werden, was ihre Begriffe an und für sich aussagen.“[5])

Das Streben nach Naturgemäßheit könnte nun durch äußere Hindernisse leicht mehr oder weniger gehindert werden. Dagegen

---

[1]) Ähnlich E I § 120. Diese aus Rousseau übernommene Verkehrtheit wird von Weiller nicht durchweg festgehalten.

[2]) E I § 106; J S. 24—44; 170—185; 231—242; 304—316.

[3]) E I § 107; J S. 66—99; 185—199; 242—256; 316—326.

[4]) E I § 108; J S. 99—120; 204—209; 267—280; 336—353.

[5]) E I § 109; J S. 120—143; 209—221; 280—289; 353—364.

richtet sich der Drang nach Unabhängigkeit. „Die Anlagen streben, von allen, nicht durch ihre Natur schon bestimmten, Beschränkungen, oder äussern Hindernissen unabhängig zu sein.“ [1])

Die Anlage besitzt also:

I. nach ihrer materiellen Seite: Anlagenstoff;

II. nach ihrer formellen Seite

a) hinsichtlich ihrer selbst: Unbestimmtheit;

b) hinsichtlich ihrer äußeren Verhältnisse:

1. Empfänglichkeit;
2. Reizbarkeit;
3. Geneigtheit zur Naturgemäßheit;
4. Geneigtheit zur Unabhängigkeit.[2])

---

Behandlung der Anlage. Erst auf die Kenntnis der Anlage lassen sich richtige Behandlungsvorschriften gründen. An die Urgrundsätze schließen sich zuverlässige und brauchbare Urregeln an.

Der oberste Grundsatz lautete: „Alles Einwirken auf Anlagen zur Beförderung ihres Überganges in Eigenschaften ist nur ein Veranlassen des Selbstübergehens derselben.“ „Alles Erziehen ist nur ein Veranlassen des Selbsterziehens.“ [3]) Daraus ergibt sich als oberste Urregel: „Suche, wenn du Anlagen in Eigenschaften übergehen machen willst, nichts anderes zu thun, als zu veranlassen, daß sie selbst übergehen!“ Oder: „Suche, wenn du erziehen willst, nichts anderes zu thun, als das Selbsterziehen zu veranlassen!“ [4]) Nachdem nun das „Veranlassen“ in dem Vorlegen eines passenden Stoffes besteht, so kann die Urregel auch lauten: „Suche, wenn du erziehen willst, nichts anderes zu thun, als ihnen passenden äußeren Stoff zum Selbstübergehen vorzulegen!“ Oder auch: „Suche, wenn du erziehen willst, nichts anderes zu thun, als deinen Zögling durch Vorlegung eines passenden äußeren Stoffes dahin zu bringen, daß er sich selbst erziehe!“ [5])

Auf ähnliche Weise ergeben sich durch Betrachtung der einzelnen Eigenheiten der Anlage bezw. der dabei gefundenen unter-

[1]) E I § 110; J S. 144—165; 221—227; 289—301; 364—376.
[2]) E I § 103; J S. 21—24.
[3]) E I § 96.
[4]) E I § 112.
[5]) E I § 116.

geordneten Urgrundsätze die entsprechenden „untergeordneten Urregeln“:[1])

1. Suche in dem Selbstübergehen nichts anderes als ein Selbstumschaffen zu veranlassen, und zwar ein Selbstumschaffen in immer vollkommeren Graden!
2. Beschränke dein Veranlassen des Übergangs der Anlagen in Eigenschaften nicht willkürlich auf irgend einen untergeordneten Grad desselben!
3. Beschränke dein Veranlassungsgeschäft nicht willkürlich auf eine einzige äußere Nebengestalt der künftigen Eigenschaft!
4. Beschränke dein Veranlassen nicht willkürlich auf einige wenige Reize, dehne es aber auch nicht ebenso willkürlich auf alle möglichen überhaupt aus!
5. Hindere durch dein Veranlassen der Geschmeidigkeit die sich entwickelnde Naturgemäßheit nicht!
6. Laß dein Veranlassen in keinen Zwang ausarten!

Die Anlage kann das, was sie werden soll, zwar nicht ohne einen Erzieher werden, aber auch nicht durch ihn; sie wird und kann es nur durch sich selbst werden. Man muß sie zwar zum „Werden“ veranlassen; dies ist aber auch alles, was man tun muß und kann; alles übrige muß und kann nur sie selbst. Man kann daher nichts als nur die äußeren Umstände so stellen, daß sie dadurch zur „Selbstumschaffung“ angeregt werde. Tut man mehr, so tut man es nicht für, sondern gegen sie, oder man tut es wenigstens vergebens. Alles Mitteilen ist, wo nicht unbedingt verderblich, so doch fruchtlos. Nicht nach der Größe der Tätigkeit des Erziehers darf man die Höhe seiner Erwartungen bestimmen; sie beruht nur auf der Größe der Selbsttätigkeit des zu Erziehenden. Übrigens soll das Hervorrufen des Selbstwirkens nicht ängstlich auf nur wenige Veranlassungen beschränkt werden. Durch vieles Veranlassen wird der Stoff der Anlage nicht etwa aufgezehrt, sondern vielmehr vergrößert; durch jede Übung erhält sie einen andauernden Gewinn an der zum Wirken notwendigen Macht.[2])

Die absolute Anlage.[3]) Die Anlage soll einst (als Eigenschaft) in Rücksicht aller Gegenstände ihres Kreises überhaupt und in Rücksicht einiger besonderer Gegenstände desselben auch noch

[1]) E I § 119—124.
[2]) E I § 119.
[3]) E II § 9—71.

vorzüglich tätig sein. Solange sie zu keinem von beiden imstande ist, ist sie noch bloße Anlage in jeder Hinsicht = absolute Anlage. Vermag sie aber bereits das erste, dann ist sie nur mehr zum letzten Teil Anlage; zur Hälfte ist sie bereits Eigenschaft. In diesem Zustande mag man sie als relative Anlage bezeichnen. Jene soll daher erst zum Elementarwirken überhaupt, diese nur zum vorzüglichen Wirken in einem bestimmten Kreise angeregt werden. Bei jener ist es zunächst um Intension in Rücksicht ihrer Sphäre überhaupt, bei dieser um Extension in Rücksicht eines bestimmten Faches dieser Sphäre zu tun.[1])

Die absolute Anlage ist nun offenbar der Gegenstand, mit dem sich die Erziehung im engeren Sinn (im Gegensatz zum Unterricht) zu beschäftigen hat. Ihre Betrachtung bildet die „reine Erziehungswissenschaft" in E II.[2]) Führt man sie in die Definition der Erziehung ein, dann ist die Erziehung im engsten Sinn „ein Veranlassen des Selbstübergehens der absoluten Anlagen in absolute Eigenschaften".[3])

Die absolute Anlage wird dann betrachtet im Zustand der Ruhe und des Übergangs zur Eigenschaft, beidemale für sich und in Verbindung mit anderen Mitanlagen, jedesmal auch noch im ganzen und nach ihren einzelnen Merkmalen.[4])

---

### Die Jugend.

Im engsten Zusammenhang mit der Lehre von der Anlage steht die Lehre von der Jugend. Sie ist, wie E II ausweist,[5]) überhaupt nur die Spezialisierung jener, eine Anwendung der allgemein geltenden Gesetze der „Anlage" auf die besonderen Verhältnisse des „Menschen in der Anlage". Aus diesem Grunde ist das dort

---

[1]) E § 3 und 4.

[2]) Dabei ist zu bemerken: Während die Ausführungen über die Anlage in E I wiederholt auf die „Menschenerziehung" verweisen und ihre Beispiele davon hernehmen, behandelt die „reine Erziehungswissenschaft" die Anlage überhaupt ohne Bezugnahme auf den Menschen. Ihre Gesetze sollen überall gelten, wo Anlagen zu entwickeln sind. Damit geht Weiller noch weiter ins Abstrakte hinein. Erst die „angewandte Erziehungswissenschaft" spricht von „menschlichen" Anlagen.

[3]) E II § 5.

[4]) Auf die Wiedergabe dieser endlosen Wiederholungen des Anlagenschemas darf hier billigerweise verzichtet werden.

[5]) „Angewandte Erziehungswissenschaft", E II § 72—194; siehe besonders § 74—76.

schon reichlich verwendete Schema von den sechs Eigenheiten der Anlage auch hier in allen Abteilungen durchgeführt.

Dauer der Jugend; die drei Perioden. Die Jugend als Lebensperiode begreift die ersten Jahre des menschlichen Lebens in sich. Genau läßt sie sich nicht abgrenzen. Sie beginnt eigentlich schon mit der Zeugung und hört gewöhnlich mit dem achtzehnten Jahre auf.[1]) (Die „Jugendkunde" selbst läßt sie erst mit der Geburt beginnen.)[2]) In ihr lassen sich drei Hauptperioden unterscheiden, deren jede andere auffallende Erscheinungen aufweist. Ihre Dauer ist allerdings nicht sicher bestimmbar; doch ergibt sich mit annähernder Richtigkeit folgendes:[3])

1. Kindheit, ungefähr bis ins 3. Jahr;
2. Knabenalter, bis ins 12. bezw. 14. Jahr;[4])
3. Jünglingsalter, bis ins 18. Jahr.

Der Anfang des Knabenalters zeichnet sich besonders durch das Gehen und Reden aus. Der Übergang ins Jünglingsalter kündigt sich vonseiten des Körpers durch das Eintreten der Mannbarkeit an und vonseiten des Geistes durch Anwandlungen von Melancholie u. dgl.

Die auffallenden Eigentümlichkeiten einer jeden Periode lassen sich am besten folgendermaßen bezeichnen:[5])

Kindheit = Periode der Sinnlichkeit;
Knabenalter = Periode des Verstandes;
Jünglingsalter = Periode der Vernunft.

Die Begründung dafür folgt später.

Die Jugend als Menschheit in der Anlage.[6]) In dieser „in pädagogischer Hinsicht fruchtbareren" Bedeutung bezeichnet die „Jugend" die junge, ihrer Entwicklung entgegengehende Menschheit selbst. Sie ist also Tendenz zur Menschheit in der Wirklichkeit, das Streben nach Entwicklung der Menschheit, also nach Entwicklung des menschlichen Organismus, des menschlichen Empfindens und Bewegens und des menschlich vernünftigen Bewußt-

[1]) E II § 80.

[2]) J S. 11, 20.

[3]) E II § 123–127; G § 18; J S. 11 ff., S. 20.

[4]) Letztere Begrenzung mit ihrer Rechtfertigung erst in E II; bis dahin folgte die Einteilung genau dem Vorbild Rousseau-Heusinger. HL § 69, 76; HB S. 88, 98.

[5]) E II § 122—123; G § 19—21; J S. 13, 20. — Auch diese Charakterisierung entspricht dem Rousseauschen Schema.

[6]) E II § 81–83.

seins, verbunden mit der übrigen menschlichen Vernunfttätigkeit. Im ganzen wie in ihren einzelnen Eigenheiten ist sie „absolute Anlage“.[1]) Sie zeigt zunächst einen so unerschöpften Vorrat an körperlichem und geistigem Lebensstoff, eine solche Lebensfülle,[2]) daß sie nicht nur das, was sie jedesmal ist, bleiben, sondern immer auch noch mehr werden kann. Ihr allein ist immerwährendes körperliches und geistiges Wachstum eigen, jenes eigentliche Wachsen, das nicht im Zunehmen an äußerer Ausdehnung, sondern im Zunehmen an innerer Stärke (an Intension) besteht. Die Jugend hat ferner von Natur aus noch keine bestimmten Richtungen,[3]) sondern erhält sie alle erst von der Zeit. Sie besitzt nur die allgemeinen Grundzüge der Gattung, aber noch keine besonderen einer Eigenheit oder Individualität. „Die Natur setzt uns weder schlecht, noch gut, sondern nur mit der Fähigkeit her, das eine, oder das andere zu werden.“[4]) Nicht minder unbeschränkt ist die Empfänglichkeit[5]) der Jugend. Sie ist für alle Gestalten, die mit der Menschheit überhaupt wenigstens einigermaßen vereinbar sind, zugänglich, für alle Einflüsse empfänglich und zwar in einem solchen Grade, daß sich die Folgen der ersten Anbildungen nie mehr ganz verlieren. Ebenso berühren sie alle Reize,[6]) die nur irgendwie zur Berührung der Menschheit geeignet sind, doch in dem eigentümlichen Verhältnis, daß sie den kleinen Reizen offener ist als den großen. Ferner strebt die Jugend nach Entwicklung ihrer vollen Menschheit; sie will ihre ganze Natur entfalten. Zu diesem Zwecke besitzt sie für die Annahme der naturgemäßesten Gestalten vorzügliche Geneigtheit;[7]) sie sträubt sich gegen jede Verstümmelung ihrer Menschennatur ohne alle Ausnahme und sucht jedes Hindernis zu beseitigen, das der Entfaltung ihrer vollen Menschheit im Wege steht.[8]) Die Jugend bleibt aber nicht auf dem bisher betrachteten Anlagenzustand ruhig stehen. Sie strebt darnach wirksam zu werden, zur wirklichen vollen Menschheit überzugehen; während dieses Übergangs gelten für sie die Gesetze, die für die absolute Anlage

---

[1]) E II § 84—94 = § 10—20.
[2]) E II § 89; J S. 44—66.
[3]) E II § 90; J S. 24—43.
[4]) J S. 29.
[5]) E II § 91; J S. 66—84; 93—99.
[6]) E II § 92; J S. 99—119.
[7]) E II § 93; J S. 120—143.
[8]) E II § 94; J S. 144—165.

im Zustande des Übergangs zur Eigenschaft bestehen.[1]) Die Entwicklung all der mannigfaltigen menschlichen Anlagen ist eine allmähliche und doch auch gleichzeitige. Nur dann kann sich die höhere regen, wenn die niedrigere schon von den einfacheren, elementaren, nächstliegenden Übungen zu den zusammengesetzteren, verwickelteren und entfernteren Versuchen übergeht. Es muß aber die höhere sich wirklich, wenn auch vorerst nur in einfachsten Regungen, bemerkbar machen, wenn die niedere jenes Fortschreiten, jene Vervollkommnung soll verwirklichen können. „Und so rinnen dann Allmähligkeit und Gleichzeitigkeit der Entfaltungen ununterbrochen ineinander, um das schöne Schauspiel unzähliger einander immer abwechselnder, und sich doch auch wieder gegenseitig unterstützender, insgesammt aber stets vollständiger menschlicher Lebensregungen zu geben, welches menschliche Jugend heißt.“ [2]) — Die erste anregende Anlage der jungen Menschheit ist die zur Sinnlichkeit, d. h. zu dem, was im Menschen äußere Natur ist; die nächste ist die zum Verstande, d. h. zu dem, was im Menschen innere Natur ist; die höchste ist die zur Vernunft, d. h. zu dem, was mehr als bloße Natur ist.[3]) Diese Einrichtung einer allmählichen vorzüglichen Regung gerade dieser drei Anlagen der Menschheit gewährt bei der leicht zur Verwirrung führenden Menge der zahllosen Anlagen einige bestimmte Richtpunkte, wodurch das sonst unübersehbare Geschäft ungemein vereinfacht wird. „Nach dem Schicksale der Sinnlichkeit, des Verstandes und der Vernunft, richten sich größtentheils auch die Schicksale aller übrigen Anlagen, wenigstens der mannigfaltigen Bestandteile des Erkenntnisvermögens und selbst einigermaßen auch des Gefühls- und Begehrungsvermögens.“ [4])

Die Kindheit oder die Periode der Sinnlichkeit.[5]) Die erste Regung der sich entwickelnden Menschheit ist vorzüglich auf die Sicherung des äußeren Daseins, also auf Entwicklung des jugendlichen Körpers berechnet. Als organischer Körper besitzt dieser organisches Leben, als tierischer überdies noch Bewegung und Empfindung. Die Kindheit (oder die erste Regung der sich entwickelnden Menschheit) ist also vorzüglich auf die Begründung des vollständigen organischen Lebens und auf die Ent-

---

[1]) Vgl. E II § 100—103 = § 38—41; § 104 = § 53; § 105—108 = § 60—63 usw.
[2]) E II § (105—)109.
[3]) E II § 119—121.
[4]) E II § 122.
[5]) E II § 131—154; G § 19; J S. 12, 167—227.

faltung der Kräfte sich zu bewegen und zu empfinden berechnet.[1]) Diesem Zwecke dient in der ersten Zeit das Essen, Trinken und Schlafen; wenig später das Greifen, Stoßen, Schlagen, Stampfen, Lallen, Schreien, Kriechen u. dgl.; selbst das Tasten, Schmecken, Riechen, Hören und Sehen, wozu eigentlich schon einige Mitwirkung des Geistes nötig ist, geschieht fast nur zum Nutzen des Körpers, dessen entsprechende Organe dabei geübt werden sollen.[2]) Und doch regt sich bei den mannigfaltigen Bewegungen der äußeren Natur auch bald die innere (Verstand) und selbst die höhere (Vernunft). Das anfangs von außen ganz überwältigte und daher in die Außenwelt gleichsam ganz zerronnene Bewußtsein des Kindes löst sich von den äußeren Gegenständen allmählich los und wird zum Selbstbewußtsein. Es entstehen die ersten Keime der Reflexion, die ersten — freilich noch dunklen Vorstellungen von Ursache und Wirkung, aber auch die Keime des Verlangens und Verabscheuens, die ersten Begierden und Neigungen; ja es erwachen „vorzüglich an der Hand der Mutter" schon die höheren Regungen der Liebe und Achtung, des Vertrauens, der Dankbarkeit, des Gehorsams und selbst der Religiosität.[3]) So ist die Kindheit die Periode des Strebens nach einer im wesentlichen vollständigen Entwicklung der körperlichen Grundanlagen und nach der ersten Regung der geistigen. Deshalb ist der im Kinde vorhandene Vorrat an menschlichem Leben, der „Menschheitsstoff", vorzüglich auf den Körper berechnet. So klein er freilich an und für sich ist, so ist er doch in Rücksicht seines Kreises übergroß: das Kind wächst, der Mann nicht mehr.[4]) Auch der kleinere Vorrat geistigen Lebens im Kinde zeigt den gleichen Überfluß (für seine Verhältnisse): das Kind nimmt auch an Geisteskraft schnell

[1]) E II § 137.

[2]) E II § 140; vgl. J S. 167—169. Die Seele empfängt zwar dabei Eindrücke, aber sie verarbeitet sie anfangs noch nicht; sie empfindet nur dunkel, aber nicht deutlich.

[3]) E II § 145 und 146. Vgl. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. (Reclam) S. 185 ff. Hier ist zu bemerken, daß die (wenn auch schwache) Entwicklung nichtsinnlicher Kräfte während der Kindheit erst in E II zugegeben wird. Nach § 149 zeigen sich bereits Vorräte zu den ersten Versuchen von Begriffen, Urteilen und Schlüssen und dadurch modifizierten Neigungen und Bestrebungen usw. Nach J S. 168 f. ist das Kindesleben nur ein Vegetieren in irgend einem dunklen Bewußtsein. Der Geist zeigt sich noch fast gar nicht, höchstens in dunklen, später deutlicheren Gefühlen; Begriffe und Willensäußerungen aber, seine eigentlichen Erscheinungen, fehlen noch.

[4]) E II § 149; J S. 200—204.

zu. Die Kindheit hat ferner unter allen Zeiträumen der Jugend die wenigsten bestimmten Richtungen: daher die große Ähnlichkeit der Kinder untereinander; daher die Einheit der Gefühle, womit wir Kindern entgegenkommen (nämlich stets Liebe); daher die gänzliche Unentschiedenheit unserer Hoffnungen und Besorgnisse wegen des zu erwartenden Schicksals des Kindes. Bald aber wird die Unbestimmtheit kleiner (in körperlicher Hinsicht); es stellen sich die ersten Richtungen zur Gesundheit oder Kränklichkeit, zur Größe oder Kleinheit, zur Schönheit oder Häßlichkeit u. dgl. ein. In geistiger Beziehung beginnt zwar die Bildung einer Individualität noch nicht; dennoch entstehen jetzt schon die allerersten Richtungen für künftige Geschicklichkeit oder Unbrauchbarkeit, für künftige Tugenden oder Laster. Denn die Kindheit ist die Zeit der Keime aller Arten menschlicher Entwicklungen.[1]) Entsprechend dem Charakter der ganzen Periode sind auch Empfänglichkeit[2]) und Reizbarkeit[3]) weit mehr auf das Körperliche als auf das Geistige berechnet; die durch diese beiden „Eigenheiten" ermöglichten Einwirkungen dringen aber ungemein tief: die frühen „Anbildungen" lassen sich nie mehr ganz verwischen. Alle Reize, die körperlichen wie die geistigen, ergreifen das Kind mit großer Gewalt; daraus ergibt sich, daß vorzüglich die kleinsten Reize hier am geeignetsten sind. Das Kind kennt ferner keine andere Richtung als die menschliche Natur;[4]) es sträubt sich gegen jede, auch die kleinste willkürliche Beschränkung;[5]) freilich ist dieser an sich reine Trieb nach Naturgemäßheit, dieser Drang nach Freiheit nur absolut genommen groß; im Verhältnis zu den Angriffen der Unnatur ist die Verteidigungsmöglichkeit des Kindes schwach. Es unterliegt daher nur zu oft, seltener allerdings vonseiten des Körpers als des Geistes.

Das Knabenalter oder die Periode des Verstandes.[6]) Die Natur beginnt jetzt sich mehr als zuvor auch mit dem Geiste

---

[1]) E II § 150; J S. 170—185.
[2]) E II § 151; J S. 185—199.
[3]) E II § 152; J S. 204—209.
[4]) E II § 153; J S. 210—221.
[5]) E II § 154; J S. 221—227.
[6]) E II § 155—172; G § 20; J S. 12; 228—301. Es ist notwendig hier und bei Betrachtung der folgenden Jugendperiode bei der allgemeinen Charakterisierung eine Scheidung in der Darstellung eintreten zu lassen. Es werden daher zuerst die Ausführungen, wie sie sich in den früheren Schriften G und J finden, behandelt, und erst dann die entsprechenden Paragraphen aus E II.

ihres Zöglings zu beschäftigen: sie entwickelt jetzt seinen Verstand, das ist die Denkkraft und die darauf ruhende Kraft zu begehren. Der Knabe begnügt sich nicht mehr mit dem bloßen Empfinden; er will das Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen nicht mehr bloß gedankenlos wie das Tier, sondern denkend wie der Mensch betreiben lernen. Er will nicht nur von den Gegenständen berührt werden, sondern die Berührungen auch selbsttätig bearbeiten; er will eigentlich urteilen, während dem Kinde nur zufällige, einzeln gültige und darum uneigentliche Urteile gelingen. Aber auch unter den (sogenannten) eigentlichen Urteilen sind es nur die Verstandesurteile, die der Knabe machen will; es ist ja nur der Verstand in ihm wach; die Vernunft schläft noch, wenigstens größtenteils. Der Knabe verlangt daher vorzüglich nur das „Was" zu wissen, nicht das „Warum"; auch interessiert ihn fast ausschließlich die Gegenwart. Mit der Vergangenheit und Zukunft beschäftigt er sich fast ebensowenig als mit Vordersätzen und Schlußfolgen. Da die Vernunft noch nicht tätig ist, so ist auch am Knaben wie am Kinde noch nichts von Sittlichkeit oder Unsittlichkeit (im engsten Sinn) sichtbar; was sich zeigt, ist nur Gutartigkeit oder Bösartigkeit und ein Anfang von Klugheit oder Unklugheit. Es besteht daher auch für den Knaben lediglich das Gesetz der Notwendigkeit; nur manchmal befolgt er auch schon das Gesetz des Nutzens. —

Nach der Erweiterung des Verstandesbegriffs in E II ist die zweite Hauptregung der sich entwickelnden Menschheit gerichtet „auf Einsammlung der Begriffe, auf Versuche von Urteilen und Schlüssen und von Neigungen und Leidenschaften, insoferne sie dadurch modifiziert sind". Daneben geht die Entfaltung des Körpers fort. Auch die höhere Kraft, die Gefühle des Wahren, Guten, Schönen u. s. f. regen sich immer lauter, kräftiger, ununterbrochener. Es ist also das Knabenalter „die Periode des Strebens nach vollständiger Entwicklung der Grundanlagen der innern Natur, verbunden mit dem Streben nach der weitern Entfaltung der äußern, und nach der fernern und jetzt schon bestimmtern Regung der höhern Kraft".

So ist denn auch der Vorrat[1]) von aufkeimenden menschlichen Kräften aller Art, also der Menschheitsstoff, im Knabenalter verhältnismäßig am größten; der vorzüglichste Teil dieses großen Kräftevorrats ist dabei natürlich dem Verstande angewiesen. Die

[1]) E II § 167; J S. 256—267.

vielfachen und nachdrücklichen Lebensregungen in dieser Periode hinterlassen aber auch bleibende Spuren; es nimmt demnach die Bestimmtheit [1]) im Knabenalter sehr zu; die künftige Individualität kommt schon in vielen, mitunter sehr deutlichen Zügen zum Vorschein; daher die größere Ungleichheit der Knaben als der Kinder. Die meisten und schärfsten Bestimmtheiten trägt der Körper; er war ja auch bereits den meisten Einflüssen ausgesetzt. Größere Bestimmtheit trägt auch schon der Verstand; gerade jetzt entstehen die ersten offenbaren Richtungen zur künftigen Brauchbarkeit oder Dummheit, Gutartigkeit oder Bösartigkeit u. dgl. Noch weniger, aber auch schon merklich bestimmt ist der Geist an seiner höhern Seite, der Vernunft. Je mehr nun die Bestimmtheit zunimmt, desto mehr nehmen Empfänglichkeit [2]) und Reizbarkeit [3]) ab. Am kleinsten sind sie jetzt in körperlicher Hinsicht, am größten in Hinsicht des Verstandes; die Vernunft ist ihnen noch nicht unmittelbar zugänglich. In dem gleichen Maße hat auch der Drang nach Naturgemäßheit [4]) und Freiheit, [5]) was den Körper anlangt, etwas von der ursprünglichen Reinheit verloren. Für den Verstand ist er fast noch unbeschränkt (wie im Kindesalter), für die Vernunft noch ganz rein, aber auch noch ganz leise.

Das Jünglingsalter oder die Periode der Vernunft.[6]) In diesem letzten Zeitraum der Jugend beschäftigt sich die Natur weit mehr mit dem Geiste ihres Zöglings als mit seinem Körper: sie entwickelt jetzt seine Vernunft. Diese nun äußert sich auf eine doppelte Art: entweder bloß schließend [7]) als theoretische Vernunft oder auch gebietend oder verbietend als praktische Vernunft; beide Arten zeigen sich im Jüngling. Er beginnt Schlüsse zu machen und eigentliche Regungen dessen zu spüren, was wir Gewissen nennen; er versucht mittelbare Urteile und es erwachen in ihm jetzt sittliche oder unsittliche Gefühle. Jetzt interessiert ihn auch die Vergangenheit und die Zukunft und die Verknüpfung beider unter sich und mit der Gegenwart. Erst jetzt ist er eigentlicher Willenshandlungen fähig. Erst für ihn hat die Liebe des Guten

---

[1]) E II § 168; J S. 231—241.
[2]) E II § 169; J S. 241—256.
[3]) E II § 170; J S. 267—277.
[4]) E II § 171; J S. 277—280; 281—289.
[5]) E II § 172; J S. 289—301.
[6]) E II § 173—194; G § 21; J S. 12; 301—376.
[7]) So in G und J.

um des Guten willen Sinn und Reiz; erst ihm erscheint die Tugend n ihrer eigenen geistigen Schönheit. —

Nachdem[1]) die Natur nicht nur das äußere, sondern auch das untergeordnete innere Dasein des jungen Menschen in allen Hauptrücksichten begründet hat, beginnt sie auch die ausführlichere und festere Begründung seines höheren inneren Daseins; seine äußere und innere Natur ist im allgemeinen hinlänglich entwickelt; nun erhebt sich auch das in ihm, was mehr als bloße Natur ist. Der hervorstechende Charakter dieser höheren oder vernünftigen Seite des menschlichens Geistes ist die über alle bloße Natur erhabene Freiheit und zwar sowohl im Erkennen wie im Begehren. „Das Licht, das durch die neue Kraft in allen Bezirken des Fürwahrhaltens aufgehet, ist von den Schranken einer gewöhnlichen bloßen Naturerkenntnis, und die Wärme, die sich durch sie in allen Gründen des Handelns mitteilt, ist von dem Zwange des gewöhnlichen bloßen Naturtriebs unabhängig.“ Durch die Vernunft entsteht im Menschen jenes freie, aus sich selbst von innen kommende und in sich selbst wieder zurückkehrende Leben, ein Wirken der Natur des Menschen auf seine innere Freiheit und umgekehrt, jene freie Wechselwirkung mit sich selbst, die erst eigentlich Bildung heißen kann; denn erst sie ist ganz umfassend; erst sie umfaßt vorzüglich auch die wichtigste Seite des Menschen, seinen Charakter. Die dritte Hauptregung der Jugend ist daher vorzüglich auf eigentliche Bildung, also auch auf freie Erhebung zu einem selbständigen Charakter und erst durch ihn auf jede andere Stufe von Vollkommenheit berechnet; das Jünglingsalter ist die Periode des Strebens nach Entwicklung der über alle bloße Natur erhabenen freien Menschenkraft, verbunden mit dem Streben nach der allgemein nötigen Vollendung der ganzen übrigen allgemeinen Menschenentwicklung. Aber auch der Verstand und selbst der Körper gewinnen in dieser Zeit noch weiter an der notwendigen inneren Stärke. Entsprechend dieser Abstufung sind alle einzelnen Eigenheiten des Jünglingsalters in erster Linie auf die Vernunft berechnet; erst nach dieser findet die „innere“ und schließlich auch noch die „äußere Natur“ des Menschen Berücksichtigung.

[1]) Das Folgende in E II.

### Erziehung im engsten Sinn.

Die strenge Scheidung zwischen Entwicklung und Bildung, Erziehung und Unterricht, ist in Weillers pädagogischen Schriften von einschneidender Bedeutung. Ihr Verfasser gewinnt daraus, wie er selbst sagt,[1]) eine neue Einteilung der Erziehungskunde, die er in seinen Systemwerken mit Konsequenz durchführt; er geht, wie später gezeigt werden soll, in der Verfolgung seiner Trennungstheorie so weit, daß er sogar gesonderte „Schulen" für Erziehung und Bildung vorschlägt.

Indes ist er uns bekanntlich die systematischen Ausführungen über den Unterricht schuldig geblieben. Z wie auch E II[2]) beschäftigen sich nur mit der Erziehung im engsten, eigentlichsten Sinn. Wir haben uns daher hier auf diese zu beschränken.

Begriff der Erziehung i. e. S. Die früheste und zugleich einfachste Definition des Erziehungsbegriffs in diesem Sinn bietet Z S. 114 ff. Darnach ist die Erziehung die erste Bearbeitung der Kräfte des Menschen und zwar nur Beförderung der Entwicklung der menschlichen Kräfte[3]) zum Zwecke einer allgemeinen, ihren Begriffen entsprechenden Brauchbarkeit. In E wird der Begriff der Erziehung auf die Natur der Anlage gegründet. die Erziehung im engeren Sinn[4]) ist ein Veranlassen des Selbstübergehens der (absoluten) Anlagen in (absolute) Eigenschaften.

Die Objekte also, auf welche die Erziehung ihre veranlassende Tätigkeit richtet, sind die menschlichen Anlagen. Der vorzüglichste Bestandteil der Menschennatur ist ihr vernünftiger; ein Vernunftwesen aber ist ein mit Bewußtsein tätiges Wesen. Die vorzüglichsten Anlagen des Menschen sind daher die zum Bewußtsein und einer dadurch erst möglichen Vernunfttätigkeit.[5])

Aber der Mensch, „dieses Mittelding zwischen Engel und Tier," ist nicht bloß Vernunftwesen; er ist auch eine Art Tier; seine Natur enthält also auch Anlagen zur Tierheit, deren

---

[1]) E I § 20.

[2]) E I handelt in der zweiten Hälfte lediglich von der Anlage und ihrer Behandlung.

[3]) Z S. 127 f.; ebenso G § 7; ähnlich E I § 73. Vgl. HB S. 5, 55, 57.

[4]) E I § 96; E II § 5.

[5]) E I § 75.

Wesen in willkürlicher Bewegung und Empfindung beteht. Diese Anlagen sind den vorigen untergeordnet.[1])

In der Zeit, in der der Mensch auch seine Tierheit noch nicht ntwickelt hat, besitzt er doch noch Leben, allerdings ohne willürliche Bewegung und ohne Empfindung; er ist Pflanze. Aber elbst diese ist er nicht immer wirklich; auch dazu müssen wir inmal eine bloße Möglichkeit voraussetzen. Freilich verschwindet r selbst „bei diesem letzten Schritte nach seinem frühesten Zutande hin". Nur seine (teils „anorgischen", teils) organischen Keime treffen wir in den Wesen, die ihm das Leben geben. Aus leren Vereinigung bildet sich das Einzelwesen; es ist also die rste Anlage die zum Leben (als Einzelwesen) überhaupt.[2])

Mit den genannten drei Anlagengruppen hat sich demnach ie Erziehung zu beschäftigen. Sie erhält dadurch eine höchst onderbare Aufgabe; sie hat „zu bewirken, daß sich die zerreuten anorgischen und organischen Anfänge des ünftigen Zöglings in einem selbständigen lebenden rganismus vereinigen, daß dieser alsdann in ein mpfindendes und sich willkürlich Bewegendes überehe, und daß sich das dadurch entstandene Wesen ndlich zum Bewußtsein und zur vernünftigen Tätigeit erhebe".[3])

Daraus ergibt sich Verschiedenes. Man erfährt, daß nach Weillers Ansicht die Erziehung „nicht erst mit der Hebamme" anängt.[4]) Ihm ist die Zeugung selbst ein Erziehungsakt und die ltern sind die ersten und natürlichen Erzieher. Das Kind ist, sagt r, schon halb erzogen, wenn es geboren wird.[5]) Denn Gesundheit und rankheit, Stärke und Schwäche, Weisheit und Torheit, Tugenden nd Laster der Eltern geben den Kindern schon den ersten und ichtigsten Teil der Erziehung, ehe die Eltern ihre Kinder sehen. — Dadurch soll aber auch jene Theorie gestützt werden, daß die atur in allen Fällen ohne Ausnahme jeden Menschen mit gleichen nlagen ausstatte; wenn sich nun doch Verschiedenheiten zeigen, o sind diese verursacht durch die besonderen Zustände jener Wesen, enen der neue Organismus sein Entstehen verdankt; es sind also

[1]) E I § 76.
[2]) E I § 77.
[3]) E I § 78.
[4]) E I § 77 Anm.; E II § 90 Anm. 1.
[5]) M S. 124.

„äußere“ Einflüsse, welche die Unterschiede bedingen, nicht die Laune und Willkür der Natur.[1]) In Wirklichkeit freilich gewinnt Weiller mit dieser Vorverlegung des Erziehungsbeginnes gar nichts. Er hat das Problem einfach zurückgeschoben, kann aber die individuellen Unterschiede tatsächlich doch nicht erklären.

Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung.[2]) Ist es nun physisch und moralisch möglich[3]) zu erziehen? Kann und darf man, ohne gegen die Gesetze der Natur und der Sittlichkeit zu verstoßen, zur Erzielung der Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte mitwirken?

Die physische Möglichkeit für die Entwicklung einer Kraft ist eine doppelte: eine innere und eine äußere. Die Kraft muß nämlich einen nach Entwicklung drängenden Stoff in ihr, aber auch die zur Entwicklung nötige Freiheit außer ihr besitzen. Auf jenen einzuwirken ist zwar menschlicher Macht versagt. Für letztere aber können wir tätig sein, indem wir die Hindernisse wegschaffen, die der Tätigkeit des Entwicklungsprinzips im Wege stehen. Wir können die feindlichen Umstände beseitigen und freundliche an deren Stelle setzen. Darin besteht das „Befördern der Entwicklung“; Erziehung ist also physisch möglich.

Sie ist auch moralisch möglich. Es ist einem Menschen erlaubt auf einen anderen zu wirken, wenn er durch diese Wirkung keine Rechte des anderen verletzt, indem jener z. B. gezwungen würde etwas zu unterlassen, was zu tun er ein Recht hat, oder etwas zu tun, was er zu unterlassen berechtigt ist. Nun aber wird man doch nicht behaupten wollen, daß der junge Mensch auf die Unbrauchbarkeit seiner Fähigkeiten wirklich ein Recht habe, daß er mit Grund beanspruchen könne unwissend, unselbständig, unbekannt mit der Schöpfung in und außer sich, mehr Tier als Mensch zu bleiben. Im Gegenteil, er hat ein in den Absichten der Natur begründetes Recht darauf zur Brauchbarkeit seiner Kräfte zu gelangen; so wird die Erziehung sogar zur Pflicht. Denn „nur selten erscheinen ausgezeichnete Seelen, die sich mit ungewöhnlicher Macht selbst entfalten“.[4]) Die überwiegende Mehrzahl aber bedarf unserer

[1]) E I § 120 und öfter.

[2]) Z S. 136—147.

[3]) Moralisch möglich = erlaubt.

[4]) Z S. 145. Ähnlich und doch verschieden heißt es in G § 6: Die Kraft entwickelt (und bildet) sich auch allein, ohne Hilfe anderer Menschen. Äußere Hilfe durch Beseitigung der Hindernisse erleichtert nur die Entwicklung. Anders E I § 87 Anm.; § 119.

Hilfe, so wie auch wir der Hilfe unserer Vorfahren bedurften. Diese Unterstützung darf jedoch die Entwicklung nicht gegen den Willen der Natur beschleunigen oder erleichtern; sie hat nur alle Ursachen zu entfernen, welche diese verlängern oder erschweren könnten.

Das zu erwartende Ergebnis der Erziehung. Wirkt die Erziehung in der vorgeschriebenen Weise als Beförderung der Entwicklung der menschlichen Kräfte, so ist mit voller Sicherheit deren volle allgemeine Brauchbarkeit zu erwarten. Sie sind dann alle ohne Ausnahme und alle in dem richtigen Verhältnis zu einander ihren Begriffen gemäß allgemein wirksam. Das Resultat einer solchen Erziehung ist der ganz entwickelte Mensch, an dem alle Fähigkeiten, die von Natur jedem mitgegeben sind, erwacht und wirksam sind. Und darin zeigt sich ein wesentlicher Unterschied gegenüber den aus den bisherigen Erziehungen hervorgegangenen Menschen. Bisher bekam man lediglich Bauern, Handwerker, Künstler, Gelehrte, aber nichts weiter. Bei diesen nahm immer nur eine vorzugsweise gebildete Kraft die Stelle der ganzen Menschheit ein. Künftig soll nicht mehr diese falsche „Erziehung", richtiger gesagt „Bildung zum Bürger" erstes Ziel der Erziehung sein, sondern die Entwicklung zum Menschen.[1])

Das Idealbild eines solchen ganz entwickelten Menschen zeichnet Weiller ausführlich, aber recht schematisch in M. Er behandelt da die Frage: „Was kann und soll der Mensch werden?"[2]) Und die Antwort lautet: Der ganz entwickelte Mensch soll in Hinsicht auf seinen Körper groß, stark und eines hohen Alters fähig, hinsichtlich seines Geistes geschickt, gefühlvoll und sittlich gut sein. Bei dieser Zielsetzung handelt es sich aber nur um den „gewöhnlich ausgestatteten" Durchschnittsmenschen. Nicht für Außerordentliche gilt dieses Ziel; es ist für alle erreichbar.

---

Über Erziehung im engeren Sinn handelt die „Erziehungskunst" in E II.[3]) Der mehr abstrakten Behandlung des Stoffes im „reinen" Abschnitt[4]) entspricht eine auf den jungen Menschen berechnete

[1]) Z S. 15. Was Weiller hier als neue Weisheit (im Gegensatz zur bisherigen Erziehung) verkündet, ist allerdings nichts weniger als seine originelle Entdeckung. Es ist vielmehr geradezu der Ausgangspunkt für Rousseau.

[2]) S. 142 ff.

[3]) § 195—552.

[4]) E II § 207—275.

Darstellung im „angewandten“ Abschnitt. In beiden finden sich Ausführungen über Zweck und Methode der Erziehung.[2])

Der Zweck der Erziehung.[3]) Der Zweck liegt von Natur aus in jedem Gegenstande. Der Gegenstand der Erziehung aber ist der Mensch. Ihr nächster Zweck ist daher Entwicklung zur Menschheit und zwar zur ganzen Menschheit. Denn der Mensch ist ein zusammengesetztes Wesen und seine Entwicklung ein zusammengesetztes Geschäft, das alle Seiten der Menschennatur zu berücksichtigen hat. Da ferner diese Zusammensetzung keine regellose und willkürliche ist, sondern eine große und schöne Ganzheit bildet, so muß die Entwicklung harmonisch sein. So ergibt sich schließlich als Zweck aller Erziehung überhaupt „harmonische Entwicklung des ganzen menschlichen Körpers und des ganzen menschlichen Geistes“; nachdem beide wieder verschiedene Seiten der Entfaltung aufweisen, läßt er sich noch genauer folgendermaßen formulieren:

Harmonische Entwicklung des Körpers zu dem allgemein möglichen Grade von

Größe und Schönheit,
Stärke und Gewandtheit,
Gesundheit und Alter.

Harmonische Entwicklung des Geistes zu dem allgemein möglichen Grade von

Eigenheit und Ausdehnung der Erkenntnisse,
Zartheit und Vielseitigkeit der Gefühle,
Reinheit und Festigkeit des Charakters.

Teilt man die Anlagen des Menschen von einem anderen Standpunkt aus ab in solche zum Leben, zur Tierheit und zur Menschheit, so ergibt sich als Zweck der Erziehung „harmonische Entwicklung zu einem vollständigen Organismus, zu einem vollständigen Empfinden und willkürlichen Bewegen und zur vollständigen Vernunftthätigkeit“;

[1]) E II § 276—552.

[2]) Zur Vermeidung von Wiederholungen ist es erforderlich die parallel laufenden Abschnitte zusammen zu behandeln. Mit Absicht werden, weil für die unmittelbare Kenntnis der Erziehungslehren nutzbarer, die „angewandten“ Sätze vorwiegend betont.

[3]) E II § 210—242 = § 283—311. Aus früheren Ausführungen ergab sich bereits, daß in Z und G das Ziel der Erziehung einfacher formuliert ist als „Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte“.

die Vollständigkeit verlangt, daß die Entwicklung der Menschennatur sich nicht auf die einfachsten, notwendigsten Leistungen einschränke, sondern auch auf die zusammengesetzteren ausdehne; die Harmonie erheischt, unter den verschiedenen Arten und Klassen von Leistungen gegenseitiges Ebenmaß herzustellen, so daß keine überwiegt.

Weitere Detaillierung ergibt sich dadurch, daß man Zwecke aufstellt für die einzelnen „Eigenheiten" der Jugend bezw. Anlage. Es soll sich der überreiche Anlagenstoff in der Eigenschaft zu einem noch immer reichen Kräftestoff erheben; aus dem im jungen Menschen schlummernden Menschheitsstoff muß eine an allen ihren Seiten gleiche oder harmonische Menschheit werden. Aus der ursprünglich gänzlichen Unentschiedenheit für jeden Grad der Vollkommenheit oder Unvollkommenheit soll eine dauernde Perfektibilität hervorgehen; die Menschheit soll schließlich jeglicher Art von Verschlimmerung verschlossen sein und nur der Kultur offen stehen und sich immer mehr und allseitiger öffnen. Die anfangs unbeschränkte Empfänglichkeit ist zu einer aller nötigen und passenden Gestalten fähigen Geschmeidigkeit zu entwickeln. Die Reizbarkeit darf weder zu stark noch zu stumpf werden; gewöhnlichen Reizen sogleich zugänglich, soll sie die Fähigkeit besitzen auch ferneren Reizen sich leicht zu öffnen, gröbere dagegen abzuweisen. In ähnlicher Weise soll die Naturgemäßheit befestigt und auch an die die Natur unterstützende „Kunst" gewöhnt werden. Der Freiheitstrieb ist dahin zu beschränken, daß er den von der Natur gewollten Beschränkungen sich fügt, also nicht in Zügellosigkeit ausartet.

Schließlich werden nocheinmal Sonderzwecke angegeben für die einzelnen Perioden der Jugend:

1. Der Zweck der Erziehung während der Kindheit[1]) ist „gründliche und im Wesentlichern vollständige Entfaltung des äußern Daseyns des Menschen, und erste Anregung zur Entfaltung des innern, etwas bestimmter in Ansehung des phisischen, leiser in Ansehung des höhern, folglich gründliche und im Wesentlichern vollständige Entwicklung der Sinnlichkeit, erste bestimmtere Anregung des Verstandes, und erste, aber noch sehr leise der Vernunft".

2. Der Zweck der Erziehung im Knabenalter[2]) ist „hauptsächlich eine feste und vollständige Entfaltung der Kraft zu begreifen, zu urtheilen, zu schließen, und nach Anleitung dieser Geistes-

[1]) E II § 411—415.
[2]) E II § 446—449.

Operationen zu begehren oder zu verabscheuen, aber überdieß auch noch eine zwar noch nicht sehr innige und umfassende, indeß doch ebenfalls schon kräftigere Anregung der höhern Kraft, und eine immer noch fortdauernde — der Körperkraft, also feste und vollständige Entwicklung des Verstandes, erste bestimmtere Anregung der Vernunft, und noch weiter fortgesetzte Entwicklung der Sinnlichkeit".

3. Das Ziel der Erziehung im Jünglingsalter [1]) ist „feste und vollständige Begründung des innern höhern Daseyns, das über alle bloße Natur hinaufreicht, also feste und vollständige Begründung der höhern Vernunft-Ansichten und der höhern Vernunft-Bestimmungen, des vernünftigen Wissens und Thuns, der eigentlichen Einsicht und des Charakters". Nebenher soll aber immer auch noch das niedrigere äußere und innere Dasein fortgeführt, es soll immer noch der Verstand und selbst der Körper weiter entwickelt werden.

Methode der Erziehung.[2]) So wie die Zwecke durch die Natur ihres Gegenstandes bestimmt sind, so ergeben sich daraus auch die nächsten Mittel. Bei jedem Mittel aber hat man zu unterscheiden das was zu tun ist (Materie) und die Art und Weise, mit der es zu tun ist (Form). Nur die letztere, die Methode, ist durch den Zweck selbst unmittelbar bestimmt.

Der zu behandelnde Gegenstand ist der Mensch, wie er allmählich, aber auch ununterbrochen und immer an allen seinen Seiten zur Menschheit voranrückt; der Zweck der Behandlung ist harmonische Entwicklung zur ganzen Menschheit. Der Charakter der Erziehung ist somit „Bewirkung einer allmähligen, aber unausgesetzten und allseitigen Thätigkeit der ganzen neuen zur Entwicklung aufstrebenden Menschheit", also allmähliche, aber ununterbrochene und immer ganz umfassende harmonische Anregung des jungen Menschen in allen seinen körperlichen und geistigen Fasern.[3]) Allmählichkeit, Stetigkeit und Harmonie muß alle Erziehung während der ganzen Jugend beherrschen.

Ebenso wie bei den Ausführungen über den Zweck der Erziehung erweitert sich auch in der „reinen" wie in der „angewandten" Erziehungskunst die Lehre über die Methode durch Übertragung auf die einzelnen Eigenheiten der Anlage bezw. der jungen Menschennatur.[4])

---

[1]) E II § 489—492.
[2]) E II § 243—275 = § 312—335.
[3]) E II § 319.
[4]) E II § 266—275; § 329—335.

Die Erziehungsmittel sind aber nicht nur ihrer Form nach zu betrachten, sondern auch nach ihrer Materie. Für den Körper kommen in Betracht: Nahrung,[1]) Luft,[2]) Kleidung,[3]) Bewegung,[4]) der Zustand des Geistes.[5]) Der letzte Punkt mag bei dieser Zusammenstellung auffallen; deshalb soll hier darüber gesprochen werden.

Der Geist ist bekanntlich ein sehr wichtiges Reizmittel für den Körper; der Zustand des ersteren ist für diesen sehr oft entscheidend. Wenn daher der Körper nicht Schaden nehmen soll, so muß der Geist nur sehr allmählich angeregt werden. Die Anregung muß ferner ununterbrochen sein. Wie das körperliche Leben ohne Allmählichkeit der Geistesentwicklung dem geistigen Leben unterliegen würde, so würde es dasselbe ohne Ununterbrochenheit dieser Entwicklung beherrschen. Ebenso ist Harmonie in der Anregung nötig; sie ermöglicht eigentlich erst Allmählichkeit und Ununterbrochenheit. — Soll der Körper recht gedeihen, so muß das geistige Leben recht innig (intensiv stark) geweckt und immerwährend in seiner Innigkeit erhalten werden. „Nur das Gefühl eines so innig regen Lebens gebiehrt andauernde reine Heiterkeit der Seelenstimmung, und nur diese schöne Heiterkeit ist der zum Gedeihen des menschlichen Organismus so unentbehrliche Sonnenschein.“ Auch wird das menschliche Leben nur dann zu einem immer perfektiblen und völlig geschmeidigen, wenn der Geist diese Eigenschaften erhält. Bei der großen Beeinflussung des Körpers durch den Geist ist es von besonderer Wichtigkeit, daß des letzteren Reizbarkeit weder zu stark noch zu stumpf sei. Am meisten schaden dem Körper die widernatürlichen Richtungen des Geistes; solche entstehen durch die Ausschweifungen seiner

---

[1]) E II § 338—348; § 417; § 451; § 495.
[2]) E II § 349—359; § 418; § 452; § 496.
[3]) E II § 360—369; § 419; § 453; § 497.
[4]) E II § 370—379; § 420; § 454; § 498.
[5]) E II § 380—389; § 421; § 455; § 499.

Eine Besprechung dieser mehr „hygienischen“ Pädagogik erübrigt sich umsomehr, als ja diese Lehren durchweg nach Anordnung und Inhalt Aug. Herm. Niemeyers „Grundsätzen“ entnommen sind. Bezeichnend für Weillers Arbeiten ist, daß auch hier, bei Besprechung eines jeden einzelnen Erziehungsmittels, das Methodenschema (Allmählichkeit, Stetigkeit, Harmonie) und das Schema der sechs „Eigenheiten“ der Anlage mit Hartnäckigkeit verwendet ist. Die oben folgenden Darlegungen über den „Zustand des Geistes“ mögen als Beispiel hiefür dienen.

Triebe, vor allem des Geschlechtstriebs. Die Pflichten, die dem Erzieher in dieser Richtung erwachsen, werden im engsten Anschluß an die Darstellung Niemeyers in den „Grundsätzen“ behandelt. Endlich muß im Interesse des Körpers der Geist auch frei sein und alle „Anströmungen“ von außen zu seinem Wohle zu beherrschen und nach seinem Gutdünken zu lenken imstande sein.

Als Erziehungsmittel für den Geist kommen in Betracht: alle Arten von Natur- und Kunstprodukten, sowohl unmittelbar als in Abdrücken durch Zeichen, überdies auch der Zustand des Körpers (also alles ohne Ausnahme).[1])

In welcher Weise die im Vorangehenden aufgeführten Erziehungsmittel in den einzelnen Perioden der Jugend angewendet werden sollen, behandelt Weiller in seiner weitschweifigen Art im zweiten Hauptstück der „angewandten Erziehungskunst“;[2]) sowohl die „Entwicklung der Körperanlagen“ als auch die Entwicklung

---

[1]) E II § 337; § 390—409. — In der Aufzählung der Erziehungsmittel vermißt man vor allem Belohnung und Strafe. Nun hatte Heusinger geschrieben (HL § 96): „Das Kapitel von Belohnungen und Bestrafungen muß ganz aus der Pädagogik wegbleiben.“ Als Strafe will er höchstens noch zulassen „das Versetzen der Kinder in solche Lagen, wo auf Begehung ihres Fehlers gleichsam wie nach einer natürlichen und nothwendigen Einrichtung, eine Unannehmlichkeit folgt“. Auch Weiller hat diesen Gedanken Rousseaus aufgenommen (E II § 483—488): Im Knabenalter kann der Erzieher „in die Region der eigentlichen Pflichtgründe (mit Raisonnement)“ noch nicht eindringen. Da müssen nun in diese Lücke der „natürlichen Ursachen, die zur Charakterbildung wirken“, willkürliche Ursachen als Notbehelf treten, nämlich Belohnung und Strafe. Damit diese aber die Stelle natürlicher Ursachen möglichst ausfüllen, müssen sie solchen dem Stoff wie der Form nach möglichst nahe kommen. „Belohnungen und Strafen sollen daher in der Regel nur natürliche Befriedigungen oder Entbehrungen natürlicher Bedürfnisse seyn, und das innerhalb des Kreises, in welchem die Ereignisse, die dadurch vergolten werden sollen, vorgiengen. So z. B. kann Nachlässigkeit im Bildungsgeschäfte am fruchtbarsten durch Ausschließung von irgend einer Theilnahme an demselben gestraft werden.“ Nur wo diese Art einer „so ziemlich noch natürlichen“ Vergeltung nicht anwendbar, ist, darf man Befriedigungen oder Entbehrungen aus anderen Kreisen hernehmen. Am wenigsten sind dabei die körperlichen brauchbar; mehr die geistigen, unter denen die auf den Ehrtrieb berechneten am stärksten wirken; sie müssen aber mit größter Vorsicht nur auf die Ehrliebe, nicht auf den Ehrgeiz berechnet werden. Überhaupt sollen Strafen nur im äußersten Falle, also sehr selten, ohne Erbitterung, aber auch ohne Gleichgiltigkeit und mit Nachdruck angewendet werden.

[2]) E II § 416—445; § 450—488; § 493—552.

der drei Grundvermögen der Seele wird für jeden der drei Jugendabschnitte ausführlich dargestellt.

Hier mögen als Probe die Abschnitte über die Entwicklung des Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens während der Kindheit genügen.[1])

Periode der Kindheit. In Rücksicht des Erkenntnisvermögens hat da der Erzieher zunächst für den gehörigen Eintritt der äußeren Empfindungen zu sorgen und aus diesem Grunde vor allem darauf zu sehen, daß die Empfindungswerkzeuge oder Organe des Körpers sich in dem erforderlichen Stande von Unversehrtheit und Gesundheit befinden. Er hat ferner dafür zu sorgen, daß sie veranlaßt werden sich auf mannigfaltige Weise, willkürlich und angestrengt (mit Schärfung ihrer Kräfte) zu bewegen, indem er die gehörigen Gegenstände in gehöriger Weise als Reizmittel in den Empfindungskreis des Zöglings bringt. So löst sich nicht nur das dumpfe Gewirre der von außen andringenden Einwirkungen allmählich in einige Ordnung auf; es beginnt auch das aus dem Innern hervorkeimende Selbstgefühl von der Empfindung der äußern Dinge sich loszutrennen. Es scheidet sich das ganze geistige Gewühl allmählich in ein Bewußtsein äußerer Gegenstände und ein Selbstbewußtsein. Ist dann die Scheidung vollzogen, so mögen beide gesondert weiter vervollkommnet werden.

Zur Vollkommenheit des ersteren gehören[2])

1. Reichtum und Lebhaftigkeit. Das Kind soll daher sehr viele Gegenstände, allmählich aus verschiedenen Gebieten der Natur und Kunst, oft und genau sehen, hören, betasten usw.
2. Streben zu stets weiteren Fortschritten. Das Kind werde oft mit ungewohnten Graden oder Arten der Empfindung schon gewohnter und vermeintlich ganz bekannter Gegenstände überrascht.
3. Vielseitigkeit oder Gewandtheit. Man veranlasse das Kind oft mit irgend einem ihm interessanten Gegenstande durch allerlei Veränderungen hinsichtlich seiner Lage, Bewegung, Gestalt u. dgl. zu folgen, ihn von mehreren Seiten aufzufassen, ihn besonders immer mit mehreren Sinnen zu ergreifen, mitunter das Bewußtsein zugleich auf mehrere Gegenstände zu richten usw.

---

[1]) E II § 422—445.

[2]) E II § 431 als Beispiel der Verwendung des Anlagenschemas.

4. Gehörige Reizbarkeit. Das Kind soll einst die Welt nicht tierisch anstarren, aber auch nicht krampfhaft von ihr erschüttert werden. Es erhalte daher schon frühe viele und interessante Gegenstände in seinem Empfindungskreise, und diese Gegenstände seien gerade nur in Rücksicht der Natur des Kindes zahlreich und interessant.
5. Richtigkeit. Man lasse das Kind an den Gegenständen nur das sehen, hören usw., was an ihnen wirklich ist; man lasse es alles selbst sehen!
6. Freiheit. Das Kind lerne schon früh sein Bewußtsein selbst zu lenken und nicht nur von außen ergreifen zu lassen.

Der Erzieher erleichtere dem Kinde seine Aufmerksamkeit durch Vorlegung nur passender (kindlicher) Gegenstände, durch sehr allmähliche Verlängerung der Zeit des Aufmerkens, durch anfängliche Entfernung distrahierender Gegenstände, durch künstlich vermehrte Harmonie der Gegenstände mit den Neigungen, durch allmähliche Einleitung des Selbstentschlusses zur Aufmerksamkeit. Da die Kraft aufzumerken aus zwei Kräften besteht, aus der Kraft die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand hinzurichten und aus der Kraft sie von anderen abzulenken, so hat der Erzieher seine Sorge auf die Entwicklung beider auszudehnen.

Das Selbstbewußtsein wird teilweise schon durch das bisher Angegebene vervollkommnet, da das Auffassen fremder Eindrücke nicht ohne alle eigene Selbsttätigkeit vor sich gehen kann. Aber es bedarf auch immer noch einer besonderen, starken Anregung dieser Selbsttätigkeit des kindlichen Geistes als des eigentlichen Grundes des Selbstbewußtseins. Es sind auch noch die ersten Regungen des Verstandes und der Vernunft bestimmter hervorzulocken. — Das Wesen des Verstandes besteht im Bilden von Begriffen, im Urteilen und Schließen. Nun regen sich im Kinde selbst schon die ersten Ahnungen von Ursache und Wirkung, die ersten Bestrebungen zum Vergleichen, Verbinden und Trennen von Gegenständen und ihren Merkmalen. Man entlocke überdies der kindlichen Natur viele Keime dieser Geistesoperationen und steigere sie nach Zahl und Schwierigkeit. — Das Wesen der Vernunfttätigkeit besteht im Idealisieren, im Hervorbringen der Ideen des Schönen, Guten, Heiligen u. dgl. Auch dazu zeigen sich schon die allerersten Regungen im Kinde, wenn auch nur in der Form von leisen Ahnungen; nur muß es von den gehörigen Eindrücken berührt werden, nämlich durch schöne Formen, besonders der

Mienen, Geberden, Töne und Handlungen der umgebenden Menschen. Der Ausdruck des Gesichts, des Tons, der ganzen Behandlung sei daher rein, ruhig, heiter, gewöhnlich ernst, aber dabei freundlich und frei. —

Hauptsächlich durch die zuletzt geschilderten Einwirkungen auf die Vernunft wird auch schon das Gefühlsvermögen[1]) in Anregung gebracht. Aber auch hier ist die Entwicklung noch eigens einzuleiten. Es ist vor allem dafür zu sorgen, daß alle beleidigenden Mißverhältnisse in Gestalten, Tönen usw. aus dem Kreise des Kindes entfernt bleiben; ein Geist der Ordnung, Reinlichkeit, Symetrie und Harmonie beherrsche die ganze Umgebung. Auch lasse man die schönen Verhältnisse oft und deutlich vor den Augen des Kindes aus der Verwirrung hervorgehen. So wird sich zunächst das Gefühl des Schönen kräftig und rein zu erheben beginnen. Für das Gefühl des Erhabenen kann zunächst nur negativ gewirkt werden, indem man das Kind vor Schrecken und Furcht bewahrt; denn diese Affekte, welche eine Lähmung des Kraftgefühls herbeiführen, greifen gerade in der Kindheit am tiefsten ein; aber auch die ersten Keime des Muts, der Überlegenheit über äußere drohende Kräfte, können schon geweckt werden, indem man öfter Gegenstände, vor denen das Kind Angst hat, vor seinen Augen mit ruhiger, heiterer, lächelnder Miene berührt. Das Gefühl für das Wahre wird durch das Selbstsehen, Selbsthören und Selbstbeobachten des Kindes angeregt. Das leise erwachende Gefühl der Sittlichkeit werde vor allem durch keinen Ausdruck von Unsittlichkeit in Mienen, Geberden, Tönen und besonders Handlungen der umgebenden Personen gestört. Fern sei daher alle Lieblosigkeit, Unfreundlichkeit, Mißgunst, Schadenfreude, Rachsucht; „diese sind die rauhen Winde, welche die moralischen Keime in ihren ersten zartesten Trieben oft unwiederbringlich ertödten.“ Segensvoll wirken dagegen Freundlichkeit, Liebe u. s. f. Die größte Aufgabe obliegt in dieser Richtung der Mutter; aus ihrer fürsorgenden Tätigkeit entspringen kindliche Liebe, Vertrauen, Gehorsam und Dankbarkeit.[2]) Wenn ferner das Kind öfter den Ausdruck der Ehrfurcht, Andacht und Anbetung im Antlitze seiner Eltern bemerkt, so

---

[1]) Dieses darf nicht mit dem Empfindungsvermögen, besonders mit dem der inneren Empfindung von Leidenschaften u. dgl. verwechselt werden; es „beschäftigt sich nur mit der unmittelbaren Auffassung der Vernunftprodukte des Schönen, Erhabenen, Wahren, Guten und Heiligen“. E II § 434.

[2]) Vgl. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. (Reclam) S. 185.

entsteht auch in ihm schon die Ahnung eines Höheren, eines Heiligen, und der erste Keim der Ehrfurcht dafür.

Auch für das Begehrungsvermögen sind neben den durch das bisher Angeführte bereits betätigten Anregungen noch einzelne besondere Maßregeln zu beobachten. Es ist dieses Vermögen ein höheres und ein sinnliches; beide müssen angeregt und dabei das niedere für die Zwecke des höheren günstig gestimmt werden. Es müssen daher vor allem die dem eigentlichen, höheren Willen hinderlichen und feindlichen Neigungen auf alle mögliche Weise in ihrem Entstehen gehindert oder wenigstens möglichst bald wieder ausgerottet werden. Dafür soll der Erzieher schon früh das Kind zu den besseren Neigungen, zu Fröhlichkeit und Freudigkeit, zum Entzücken, zur Hoffnung, seltener zur Bangigkeit, Traurigkeit mannigfaltig und immer mehr anregen. Auch Unabhängigkeit von den Neigungen, also die höhere Kraft des eigentlichen Willen, kann vorzüglich durch die Mutter schon leise erweckt werden.

---

### Schule und Unterricht.

Nach dem, was Weiller über den strengen, ja nie zu verwischenden Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht eindringlich und nachdrücklich darzulegen weiß, könnte man fast auf den Gedanken kommen, als müßte die Scheidung auch nach Ort und Personen durchgeführt werden, als wäre die Erziehung Sache des Hauses und der Eltern oder vielleicht eines besonders dazu bestellten Erziehers, der Unterricht aber Sache der Schule und des Lehrers.

In dieser Hinsicht belehrt uns die einzige größere Schrift, in der Weiller seine Stellung zur Schule festlegt, die „Grundlinien eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplans“.[1])

### Die Urgrundsätze.

Aufgabe der Schule. Der Schule obliegt die Vervollkommnung der menschlichen Kräfte und zwar nach der allgemeinen wie nach der besonderen Seite hin. Sie hat mithin die noch

[1]) Die eigentümliche Fassung, in der der „Schulplan“ vorliegt, rechtfertigt das Bestreben die originale Anlage des Ganzen auch in der Wiedergabe möglichst beizubehalten.

unvollkommenen Kräfte des Knaben, des Jünglings zu entwickeln und zu bilden, sie hat zu erziehen und zu unterrichten, darf jedoch diese beiden Tätigkeiten nicht gleichzeitig an ein und derselben Kraft ausüben. Ihr nächster Zweck ist die Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte (§ 1, 11, 23, 25).

Die Entwicklung einer Kraft muß naturgemäß vor deren Bildung erfolgen, und zwar muß jene, soll die Kraft nicht irgendwie Schaden leiden, abgeschlossen sein, bevor noch diese einsetzt. Denn bevor sich der junge Mensch die Fertigkeit irgend einer Kraft erwerben kann, muß er erst die Fähigkeit erlangt haben die Kraft überhaupt zu gebrauchen (§ 10).

Beginn des Unterrichts. Darf nun der Unterricht erst nach dem völligen Abschluß der Erziehung beginnen? „Wer mit dem Unterricht seines Kindes so lange warten kann, der thut wohl, wenn er wartet... Ein Tag wird ihn alsdann ohne Anstrengung wenigst so weit bringen, als sonst ein Monat bey genauer Aufmerksamkeit.“ Wenn nun doch unter dem Drucke der Verhältnisse der Unterricht meist schon während der Erziehung begonnen werden muß, so lassen sich auch auf diese Weise, wenn behutsam vorgegangen wird, die erhofften Erfolge erzielen. Nun entwickeln sich nicht alle Kräfte gleichzeitig, sondern manche früher, manche später. Der Unterricht muß bei den schon entwickelten Kräften beginnen (§ 11, 22).

Ein Unterricht während der Jugendzeit kann somit nur die zwei bereits entwickelten Kräfte betreffen: Sinnlichkeit und Verstand; und zwar findet ersterer statt im Knabenalter, letzterer im Jünglingsalter. Daraus ergibt sich auch schon das Wichtigste für die einzuschlagende Unterrichtsform (§ 22).

Methoden des Unterrichts. Der Unterricht in der Sinnlichkeit darf weder den Verstand noch die Vernunft zu Hilfe nehmen, da ja diese noch unentwickelt sind, sondern sich lediglich auf die Sinnlichkeit selbst stützen. Er arbeitet also weder mit unmittelbaren (Verstandes-)Urteilen noch mit mittelbaren (Vernunft-)Urteilen, sondern nur mit Empfindungen; er wirkt nicht durch Lehren, sondern durch Beispiel und Nachahmung. In entsprechender Weise benützt der Unterricht des Verstandes im Jünglingsalter Sinnlichkeit und Verstand, also auch noch Empfindungen (Nachahmung), und dazu unmittelbare Urteile, aber noch keine Schlüsse.

Unterricht im engsten Sinn ist „Mittheilung dessen, was der andere noch nicht weiß“. Auch der Unterricht durch Nachahmung

entspricht dieser Definition vollständig. „Man theilt von seinem Wissen — dem Knaben — bloß durch Handeln in seiner Gegenwart mit“, ohne alles Reden. Hier soll bloß die Macht des Beispiels bezw. der Nachahmungstrieb des jungen Menschen wirken. Die zweite, schwierigere Art des Unterrichts durch unmittelbare Urteile oder den Verstand besteht soviel als möglich im Erzählen unter Ausschluß jeglichen Räsonierens; höchstens sind kurze Regeln zulässig, aber ohne Begründung. Verbindet man mit den Regeln auch noch Räsonnement, so erteilt man Unterricht durch Vernunft oder durch mittelbare Urteile oder Schlüsse. Dieser ist der leichteste und war bisher auch der gewöhnlichste; doch ist er Kindern, Knaben und Jünglingen gegenüber durchaus falsch (§ 22).

Dauer des Schulbesuches. Die bisherigen Schulen nahmen die Knaben im 5. oder 6. Lebensjahr auf. Die Entlassung erfolgte bei den meisten im 11. oder 12., bei der Minderzahl im 23. oder 24. Jahre oder auch früher, je nachdem die Schüler sich dem Landbau, dem Handwerk und sogenannten bürgerlichen Gewerben oder den Künsten und Wissenschaften zuwandten. War frühere Entlassung schon bei den höheren Schulen schädlich, so zeigte sich das Übel vollends bei den niederen Schulen. Um hier zum Rechten zu kommen, könnten und sollten die ehemaligen „Elementarschüler“ z. B. durch Feiertagsschulen „bis in die zwanziger Jahre dem Kreise der Schulen erhalten werden“.

Jedenfalls ist eine Ausdehnung des Schulbesuchs über den größten Teil des Zeitraums der Erziehung und auch noch einige Jahre nachher notwendig. Dabei findet bis zum 18. Jahre Erziehung (Entwicklung) neben dem Unterricht (Bildung der Kräfte) statt, von da ab nur mehr Unterricht. „Die Schulen tragen auf diese Art einen Theil der Last der Erziehung, und das Ganze des Unterrichts“. Der „Schulhalter“ muß einige Geschäfte des Erziehers und alle des Lehrers besorgen. Der Schüler ist vor dem 18. Jahr teils Zögling, teils Lehrling, nach dem 18. Jahr nur mehr letzteres (§ 23).

### Die Arten der Schulen[1]) im allgemeinen.

Aus der strengen Scheidung von Entwicklung und Bildung der Kräfte ergibt sich die Haupteinteilung in Erziehungs-

[1]) Unter „Schule“ versteht Weiller lediglich die jeweils einem „Fache“ zugewiesene Reihe von Stunden während eines Schuljahres. So z. B. würde nach seinem Sprachgebrauch der Mittelschüler täglich von 8—9 die lat. oder franz. Sprachschule besuchen, von 9—10 die Rechenschule u. s. f.

schulen und Bildungsschulen. Jenen obliegt die „Einsammlung der Elemente des menschlichen Wissens, und Handelns", diesen „die Erwerbung der darauf gegründeten Fertigkeiten". Somit rechtfertigen sich die Bezeichnungen „Elementarschulen" und „Kulturschulen".

Beide Arten von Schulen unterscheiden sich voneinander hinsichtlich des Kreises ihrer Gegenstände und der Art der Behandlung derselben. Erstere umfassen bei ihrer Entwicklungstätigkeit immer alle Gegenstände überhaupt, die im Bereiche der gerade zu entwickelnden Kraft liegen. Letztere beschränken sich in ihrer Bildungsarbeit auf einige bestimmte. Jene verwenden lediglich die Erziehungsmethode, wirken also nur durch die Gegenstände selbst; diese bedienen sich der Unterrichtsmethode und wirken durch Lehren über die Gegenstände; dort ist das Selbstfinden, die Selbsttätigkeit aus dem Innern heraus zu erwecken, hier gilt es Mitteilung des von anderen bereits Gefundenen. Übrigens läßt sich zur Milderung des vielleicht allzu schroffen Gegensatzes zwischen beiden Schulen bei einem Teile der Elementarschulen eine kleine Abänderung treffen: als Vorbereitungsschulen zu den Kulturschulen dürfen sie bei einigen Gegenständen bereits länger verweilen, also das Prinzip völliger Gleichwertigkeit aller Gegenstände schon in etwas durchbrechen, ohne aber dabei ihre entwickelnde Methode gegen die des Unterrichts zu vertauschen (§ 26).

Nun ist unter den Gemütskräften des Menschen einzig und allein das Erkenntnisvermögen einer unmittelbaren Entwicklung und Bildung fähig (§ 14);[1]) in drei Perioden vollzieht es diese doppelte Vervollkommnung nach seinen drei Hauptbestandteilen; für jeden derselben muß es daher gesondert Entwicklung und Bildung, also Elementarschulen und Kulturschulen geben. Von diesen haben natürlich erstere voranzugehen; auch können sie nur in den Zeitraum der Entwicklung der betreffenden Kraft fallen; vorher fehlte die zu bearbeitende Kraft, nachher wäre sie schon entwickelt. Die Kulturschulen aber können erst nach dem Zeitraum der Entwicklung einsetzen; früher würden sie, indem sie eine noch nicht ganz entwickelte Kraft zu bilden suchten, nur die Entwicklung stören. Doch muß die Bildung einer Kraft nach deren Entwicklung nicht sofort erfolgen; sie darf es nur (§ 28).

[1]) Es ist zu beachten, daß die Abfassung der „Grundlinien" noch in die erste, „intellektualistische" Phase der Weillerschen Psychologie fällt.

Somit ergibt sich für die drei Jugendperioden folgender Plan:

1. Kindheit: Elementarschulen zur Entwicklung der Sinnlichkeit. Schulen im eigentlichen Sinn sind das allerdings nicht; hier bildet der „Kreis von Gegenständen, worinnen sich das Kind befindet", die Schule; auch verbietet schon die Zeit, in die sie fallen, sie hier einzuordnen; denn die Aufnahme in die wirklichen Schulen erfolgt erst im Knabenalter (§ 29).
2. Knabenalter: a) Elementarschulen zur Entwicklung des Verstandes.
   b) Kulturschulen zur Bildung der Sinnlichkeit.

Methode: ad a) Erziehungsmethode, die nur unmittelbare oder Verstandesurteile zu erwecken hat, aber keine Schlüsse; ad b) Unterrichtsmethode, und zwar Unterricht durch Nachahmung, nicht durch Verstandes- und nicht durch Vernunfturteile, da der Verstand erst in der Entwicklung begriffen, die Vernunft aber noch gar nicht entwickelt ist (§ 29 und 30).

3. Jünglingsalter: a) Elementarschulen zur Entwicklung der Vernunft.
   b) Kulturschulen:
      α) zur Bildung der Sinnlichkeit (fortgesetzt);
      β) zur Bildung des Verstandes.

Methode: ad a) Erziehungsmethode, die jetzt Schlüsse oder mittelbare Urteile zu erwecken hat; ad b) Unterricht durch Nachahmung und Verstandesurteile, aber nicht durch Schlüsse.

Kulturschulen zur Bildung der Vernunft können nach dem Vorausgehenden erst in dem der eigentlichen Jugend folgenden Zeitraum, in den ersten Jahren des männlichen Alters einsetzen und als Methode neben den bisher üblichen nun auch die durch Schlüsse verwenden. — Zwar währt es auf diese Weise lange, bis die allgemein notwendige Vollendung erreicht ist; dafür aber wird, wenn dieser der Natur folgende Gang eingehalten wird, „am Ende auch etwas wirklich und andauernd Brauchbares dastehen" (§ 29 und 30).

### Der Arbeitsstoff der Schule.

Jedes Individuum ist Mensch und Bürger. Der Mensch bedarf einer entwickelten Sinnlichkeit, eines entwickelten Verstandes

und einer entwickelten Vernunft. Den Bürger kann man wieder in doppelter Hinsicht betrachten: als Bürger überhaupt und als Bürger einer besonderen Klasse; für den ersteren ist eine Bildung der drei Hauptzweige des Erkenntnisvermögens bis zu dem Grade nötig, daß sie für alle gewöhnlichen Fälle des bürgerlichen Lebens ausreichen; in zweiter Hinsicht soll auch noch die eine oder andere Kraft für die besonderen Fälle einer besonderen Klasse (= Beruf) gebildet sein. Jedenfalls also gibt es auch unter den bürgerlichen Eigenschaften des Menschen eine Menge, die jeder ohne Ausnahme besitzen muß (§ 33).

So zerfallen alle Schulen einmal in 1. allgemein notwendige und 2. nicht allgemein notwendige. Als allgemein erforderlich ergeben sich aus dem Vorangehenden

a) alle Elementarschulen,

b) die allgemeinen Kulturschulen (§ 34).

Es handelt sich nun darum letztere hinsichtlich ihres Arbeitsinhalts näher zu bezeichnen. Der einzelne Mensch bedarf in den gewöhnlichen Fällen seines menschlichen und bürgerlichen Lebens der Kenntnisse und Gebrauchsfertigkeiten seiner selbst und der nächsten Gegenstände außer ihm. Er muß also seinen Körper und Geist und die nächste Natur und Kunst[1]) um ihn herum kennen und gebrauchen lernen. Zur vollständigen Kenntnis des Geistes gehört auch die seiner moralischen Seite; Moralität führt zur Religiosität, und „so gelangt der Mensch auf diese Art nothwendig auch zur Aufsuchung eines Wesens, das weder zu ihm selbst, noch zur Natur oder Kunst als Bestandtheil gehört, und doch für alle als erster Urheber so nothwendig ist". Seine Umgebung können teils Menschen, teils andere Wesen sein; erstere gehören dann als Menschen in das Gebiet der Natur, als Bürger in das Gebiet der Kunst.

Die Wissenschaften und Künste nun, die über alles dies die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten verschaffen, sind zweifacher Art. Entfernt oder mittelbar tragen dazu bei die Sprachkunde, Zeichnungs-, Schreib- und Lesekunde, die Rechnungs- und Meßkunde. Näher oder unmittelbar wirken in der angegebenen Richtung

a) betreffend den eigenen Menschen, und zwar

[1]) „Kunst" im allgemeinsten Sinn im Gegensatz zur „Natur".

α) nach seiner körperlichen Seite: die Menschenkörperkunde und die gymnastischen Künste;

β) nach seiner unkörperlichen Seite überhaupt: Seelenkunde;
nach seiner moralischen Seite insbesondere: die Sitten- und Religionslehren;

b) betreffend die Natur außer ihm, und zwar
α) den Menschen als solchen,
αα) den erwachsenen: obige Selbstkunde;
ββ) den erwachsenden: die Erziehungskunde;
β) die übrigen Gegenstände der Natur: Naturgeschichte und Naturlehre;

c) betreffend die Kunst außer ihm, und zwar
α) den Menschen als Bürger: Kunde der bürgerlichen Verfassung, Geschichte und Erdbeschreibung des Vaterlandes;
β) die übrigen Gegenstände der Kunst: Kunstkunde überhaupt und jedesmal einige wirkliche Kunst- und Industriefertigkeiten insbesondere (§ 35).

So ergeben sich folgende allgemein notwendigen Kulturschulen:

1. Sprachschulen;
2. Zeichnungs-, Schreib- und Leseschulen;
3. Rechnungs- und Meßschulen;
4. Gymnastische und Industrieschulen; letztere sollen teils die allgemeine Fertigkeit geben „alles das, was in unserm bürgerlichen Leben sehr oft ohne fremde Hilfe durch uns selbst auf der Stelle geschehen soll, auch selbst leisten zu können“; teils sollen sie auch noch eine besondere bürgerliche Fertigkeit lehren; sie sind also teils allgemeiner Handfertigkeitsunterricht, teils Fachschule;
5. Schulen der Naturgeschichte und Naturlehre, wobei die Beschreibung des menschlichen Körpers und der menschlichen Seele einen Hauptteil der Naturbeschreibung bilden muß;
6. Schulen der Erdbeschreibung und Geschichte mit besonderer Berücksichtigung des Vaterlandes, insbesondere auch Beschreibung seiner bürgerlichen Verfassung;
7. Schulen der Kunstkunde, die eine Übersicht über die verschiedenen Künste (und Wissenschaften) verschaffen müssen;

8. Schulen der Sitten- und Religionslehre;
9. Schule der Erziehungskunst.

Die Menge der aufgeführten Wissenschaften, die als notwendig erachtet werden, um den Menschen die allgemein notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu lehren, könnte nun für den ersten Blick als übertrieben erscheinen. Sie sollen aber nicht in der gewöhnlichen weiten Ausdehnung genommen werden. „Man verlangt nicht, daß in allen diesen Fächern eine gelehrte und ausgezeichnete, sondern nur eine in den Hauptrücksichten vollständige Kenntniß und Fertigkeit verschaft werde.“ Das Bedürfnis darnach hat der bisherige Mangel mit seinen nachteiligen Folgen zur Genüge gezeigt; wurden aber auch hie und da schon spärliche Bruchstücke jener Wissenschaften gelehrt, so ist doch von einem wenn auch nur kurzen systematischen Umriß eine weit bessere Wirkung zu erwarten.

Die Aufnahme der Erziehungskunst in den Schulplan bedarf vielleicht noch besonderer Rechtfertigung. Nicht als „gelehrtes Studium“ interessiert sie die Allgemeinheit; wohl aber ist sie „als ein in seinen Hauptteilen vollständiges Resultat dieses Studiums“ Sache eines jeden. Die meisten Menschen werden ja doch Familienhäupter, viele Erzieher und Lehrer; alle aber kommen unzählige Male in ihrem Leben in die Lage, mit der Jugend in Verbindung zu treten. Und die Erziehung ist von grundlegender Wichtigkeit. Solange sie „nicht allgemein zweckmäßig eingerichtet wird, solange nützen alle übrigen Einrichtungen — nicht viel“. Wie zweckmäßig wäre es daher, wollte man Neuzuvermählende nicht nur über ihre Kenntnisse im Christentum, sondern auch im Erziehungsfache prüfen!

Noch aber handelt es sich um die Zeit, in der so mannigfache Kenntnisse vermittelt werden sollen. Bei den Studierenden reicht diese wohl aus; aber auch für die Nichtstudierenden ist sie größer, als sie für den Anfang erscheint. Diese besuchen zwar nur bis in das zwölfte Jahr die täglichen Schulen. Für die folgenden Jahre nun soll man Feiertagsschulen[1]) einrichten, die sicherlich bei einer der Natur des jungen Menschen angepaßten

[1]) Vgl. die Bestrebungen des Lehrers an der Münchener Militärakademie Frz. X. Kefer, der am 18. Aug. 1793 eine solche Feiertagsschule in seiner Wohnung an der Sendlingergasse eröffnete. Zwerger, F., Geschichte der realistischen Lehranstalten in Bayern. Mon. Germ. Paed. Bd. 53. Berlin 1914. S. 360 ff.

Organisation durch entsprechenden Unterricht auch in der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit etwas leisten werden. Denn von der Langsamkeit der Wirkungen bei der bisherigen verkehrten Eilmethode darf man nicht auf eine solche bei natürlicher Methode schließen: „Jzt wird oft sechs Jahre lang lesen gelehrt, und dann doch nicht gelernt. Warum? Es soll gelesen werden, ehe und ohne daß gedacht werden kann. Man lehre zuvor denken, und das Lesen wird sich in einigen Wochen geben ... Der Mensch kann leicht viel lernen, wenn er alles zu rechter Zeit lernt."

Neben den Feiertagsschulen können auch noch andere schon bestehende Einrichtungen für den allgemeinen Schulzweck benützt werden: in Städten die Vereinigungen der Lehrjungen, der „Junggesellen" und der jüngeren Meister, auf dem Lande die sogenannten Christenlehren. Sie können dem Schulunterricht selbst einen großen und wichtigen Teil seiner Arbeit abnehmen z. B. in der Sittenlehre, Religionslehre und Erziehungskunst, eventl. auch noch in anderen Fächern, z. B. in Menschen- und Naturkunde vor- oder nacharbeiten. Für den Unterricht vieler, vielleicht künftig einmal aller Landleute kann noch eine andere Zeit gewonnen werden, die Militärzeit. „Vielleicht wird einmal die Verfügung getroffen, daß jeder Bauerssohn Soldat gewesen seyn muß, ehe er sich häuslich niederlassen kann." Die Dienstzeit aber bietet Gelegenheit genug zu einem besseren und ausgedehnteren Unterricht (§ 36).

Insbesondere aber wird Zeit für die Schulen gewonnen, wenn man sie, die bisher den Schülern verhaßt und den übrigen Leuten gleichgiltig waren, durch zweckmäßige Einrichtung den einen beliebt und allen wichtig macht.

### Zeitliche Verteilung der einzelnen „Schulen" für Studierende.

**1. Knabenalter.** 6. bis 12. Jahr. In diesen Zeitraum fallen die ersten eigentlichen Schulen. Es sind:

a) Elementarschulen zur Entwicklung des Verstandes (ganz). Ihre Aufgabe ist dem Verstande Gegenstände zu verschaffen, damit er sich daran übe; dabei muß aber der Verstand jedesmal selbst tätig sein, also selbst erfinden, berichtigen u. dgl. — Nun zerfallen die Elementarschulen wiederum, je nachdem sie Gegenstände überhaupt oder bestimmte Gegenstände verwenden, in reine (erste) oder Entwicklungsschulen und in solche (zweite), die als Vorbereitung für die Kulturschulen dienen.

Erste Elementarschulen des Verstandes. 6. bis 9. Jahr. Ihr Geschäft ist 1. die Einsammlung von Begriffen (deren es auf dieser Stufe nur sinnliche sein können); diese erfolgt von seiten der äußeren Sinne durch Vorzeigung wirklicher Gegenstände, in Ermangelung solcher, aber auch nur dann, durch Vorzeigen von Modellen und Bildern, aber nie durch bloße Beschreibung. Rücksichtlich des „inneren Sinns“ geschieht solche Begriffssammlung durch öftere Erinnerung des Knaben an sein eigenes Selbstbewußtsein und an die verschiedenen angenehmen oder unangenehmen Zustände seines eigenen Gemüts. 2. Die Vorlegung passender Gegenstände hat die Aufmerksamkeit darauf zu erwecken. 3. Indem man dem Knaben jeden Gegenstand gleich richtig nennt und jeden Fehler (ohne Regel anzugeben!) verbessert, wird der Reichtum und die Richtigkeit der Sprache gefördert. 4. Endlich ist die Selbsttätigkeit des jungen Verstandes zu üben durch häufige Veranlassung zu Selbsturteilen, durch Gewöhnung an das Angeben der nächsten Ursache u. s. f., durch Berichtigung der Irrtümer mittels eigenen Suchens, nicht aber mittels Belehrung. Bei diesem Geschäft bieten die gleichzeitigen Kulturschulen der Sinnlichkeit wesentliche Unterstützung; sie bereichern die Schüler mit ungemein vielen und richtigen Begriffen. — Es beschäftigen sich also diese Schulen mit keinem nach modernen Begriffen „festen“ Fach; kein Lesen, kein Schreiben, kein Rechnen findet statt, nur Anschauungs- und Sprechunterricht. Während der ersten Hälfte der zugewiesenen drei Jahre ist täglich eine Stunde darauf zu verwenden, später zwei. An Stoff wird es bei richtiger Einteilung des ganzen weiten Gebiets der Natur und Kunst nicht fehlen. — Selbst für die Sittlichkeit und Religion der Schüler kann in dieser Zeit nur negativ und indirekt etwas geschehen. Der Schulhalter kann durch eigenes gutes Beispiel und durch das Beispiel guter Schüler sowie durch Entfernung von Anlässen zur Entstehung schlimmer Eigenschaften gutartige Neigungen befördern; insbesondere soll er die Knaben nur Schönes und Wahres sehen und hören lassen; denn der Sinn für Wahrheit und Schönheit ist der sicherste Bürge für die künftige Sittlichkeit, die ihrerseits die Grundlage der Religion ist. Auch letztere kann noch keine direkte Berücksichtigung finden. Da dem Knaben das Verständnis für das Übersinnliche noch mangelt, so muß alles Göttliche noch sehr menschlich lauten. „Will man nun den Bemühungen, solche entfernt vorbereitende Gefühle zu erwecken, an gewissen Tagen eine eigne Stunde widmen, und dieser Stunde die Aufschrift:

Sitten- und Religionslehre geben, um die Altgläubigen nicht zu sehr zu ärgern, so mag man es thun, wenn man nur immer mehr auf die Natur seiner Zöglinge, als auf die Aufschrift der Schule sieht.“ (§ 38)

Zweite Elementarschulen des Verstandes. 9. bis 12. Jahr. Während bisher alle Gegenstände überhaupt der Entwicklung des Verstandes dienten, tritt jetzt eine Beschränkung auf bestimmte allgemein notwendige Gegenstände ein; die bisherige Methode bleibt natürlich. Diese Gegenstände aber sind — und darauf beruht der vorbereitende Charakter dieser zweiten Elementarschulen — die Stoffe der allgemein notwendigen Kulturschulen. Es sind folgende Schulen:

1. Zeichnungs-, Schreib- und Leseschulen. Selbstversuche im Zeichnen, wie sie das Kind aus tausend Anlässen unternimmt, führen auf solche im Schreiben und diese wiederum auf solche im Lesen; es ist dies der gleiche Weg, den die Natur die Menschen bei Erfindung der Schrift führte.
2. Rechnungs- und Meßschule. Nach kleineren Übungen im Zählen und Schätzen von Größen folgen leichte Berechnungen und Messungen, wobei aber der Knabe anfangs Rechnungsart und Maßstab selbst erfinden muß.
3. Schule der Naturgeschichte und Naturlehre, einschließlich der Kunde des menschlichen Körpers und Geistes (in besonderen Stunden). Die Schüler haben Produkte und Erscheinungen der Natur genauer zu beobachten und nach selbstgewählter Einteilung zu klassifizieren. Die allgemein geltenden Normen mag man ihnen (wie bei den Rechnungsarten und Maßen) gelegentlich später wie zur „Prüfung“ vorlegen.
4. Schule der Kunstkunde, beschränkt auf die Kunst im engeren Sinn.
5. Schule der Erdbeschreibung und Geschichte. Beide haben vom Nächstliegenden auszugehen: erstere vom Haus, Garten, Straße, Dorf, Städtchen; letztere von den eigenen Erlebnissen des Zöglings, der dabei selbst zu beschreiben bezw. zu erzählen hat.
6. Sprachschulen. Sie beschäftigen sich entweder mit der Muttersprache, oder mit fremden, besonders der französischen,[1])

[1]) Die Voranstellung des Französischen geschah nicht ohne Absicht! Das Griechische fehlt!

lateinischen, englischen und italienischen. Jede Beschäftigung mit Sprachen darf hier nur Veranlassung zu Übungen, nicht aber Mitteilung von Regeln sein. „Die Menschen lernen ihre Muttersprachen durch bloße Übung, warum nicht auch fremde durch gleiche Übungen?“ Man mache es den Zöglingen nur ebenso notwendig französisch als deutsch zu reden, indem man z. B. für jeden Tag eine bestimmte Sprache vorschreibt!

7. Schulen der Sitten- und Religionslehre. Die Veranlassungen zu den Gefühlen des Wahren und Schönen sind fortzusetzen und nach Möglichkeit in Anlässe zu Handlungen zu verwandeln. Man suche immer mehr das Gute zu erwecken als vor dem Bösen zu warnen, da viele Zöglinge dadurch erst auf das Böse aufmerksam gemacht werden.

Von diesen „Schulen“ mag eine auf jeden Tag der Woche ausgeteilt werden. Nach Bedarf kann man Kunstkunde, Erdbeschreibung und Geschichte erst später beginnen und dafür den übrigen mehr Zeit widmen (§ 39).

b) Kulturschulen zur Bildung der Sinnlichkeit. Sie beginnen gleich mit Anfang des Knabenalters, enden aber erst später als dieses. Ihre Methode ist die des Unterrichts durch Nachahmung. Da sie auch die Entwicklung des Verstandes durch viele und wichtige Begriffe ungemein fördern, gebührt ihnen die meiste Zeit, täglich wenigstens zwei Stunden, anfangs wohl noch mehr. Es sind

1. gymnastische Schulen: a) Sinnenübungsschule, dann Schule für
   b) Springen, Laufen, Klettern, Balancieren,
   c) Werfen, Ringen, Schwimmen.
2. Industrieschulen für
   a) die leichtesten, allgemein wünschenswerten und oft notwendigen Kunstfertigkeiten,
   b) die ersten besonderen Fertigkeiten einer Kunst (Handwerk), womit körperliche Bewegung verbunden ist, z. B. Gärtnerei, Schreinerei, Drechslerei.
   c) ev. noch Musik, aber nicht nach Noten (= Regeln!), sondern nur durch Nachahmung. Insbesondere wären Singschulen allgemein zu wünschen (§ 40).

**2. Jünglingsalter.** 12. bis 18. Jahr. In diese Zeit fallen:

a) Elementarschulen zur Entwicklung der Vernunft (§ 41 u. 42), und zwar zwei bis drei Jahre lang, also vom

12. bis 14. oder 15. Jahr als reine (erste) Elementarschulen der Vernunft, in denen an beliebigen Gegenständen das Schließen erlernt werden soll. Die zweiten Elementarschulen vom 14. oder 15. bis 18. Jahr befassen sich mit der Entdeckung kosmologischer, psychologischer und moralischer Grundsätze. Für beide Elementarschulen genügt täglich eine Stunde.

b) Kulturschulen zur Bildung des Verstandes. In diesen hat der Lehrer seinen Schülern zwar viele deutliche unmittelbare Urteile vorzulegen, aber nicht mittelbare; er darf ihnen vordenken, aber nicht verschließen. Im einzelnen sind es folgende Schulen:

1. Sprachschulen. Zu der bisher allein herrschenden Übung treten nun auch Regeln, zuerst bei der Muttersprache, erst später bei den fremden. Zuvor wurde nur gesprochen, gelesen, geschrieben; jetzt wird über die Art des Sprechens, Lesens und Schreibens vor- und nachgedacht. Für die Muttersprache reicht ein Jahr; hernach folgen in dieser Weise z. B. das Französische; auf das Lateinische, das als tote Sprache schwerer ist, sind zwei bis drei Jahre zu verwenden. Diese reichen aber dann bestimmt.
2. Zeichnungs-, Rechnungs- und Meßschule. Verstandesunterricht veranlaßt jetzt den Schüler zum Nachdenken und Nachmachen in den Hauptstücken des Zeichnens, der Rechenkunst- und der Geometrie. Der Lehrer darf aber nur Wahrheiten mitteilen, keine Beweise. (!)
3. Schule der Naturkunde. Sie hat die Haupttatsachen aus dem Gebiete der Naturgeschichte und Physik zu lehren in wissenschaftlicher Ordnung und anschaulicher Form. Kenntnis des menschlichen Körpers mag den Anfang, jene des menschlichen Geistes den Beschluß bilden.
4. Schule der Kunstkunde.
5. Schule der Erdbeschreibung, ausgehend vom Vaterland, einschließlich der Verfassungskunde des letzteren.
6. Schule der Geschichte des Vaterlandes, dann der ganzen Welt.
7. Schule der Dicht- und Redekunst oder des schönen Ausdrucks. Zu der bisher erworbenen Richtigkeit der Ausdrucksweise soll nun auch noch deren Schönheit treten, die anfänglich ohne Regel (durch bloße Nachahmung) aus Mustern genommen wird. Erst später kann man auch lehren die

Gründe des Schönen aufzusuchen und so von der Philosophie des Schönen den Übergang zur Philosophie überhaupt machen.

Die Sprachschulen haben sich abwechslungsweise über alle sechs Jahre dieses Zeitraums zu erstrecken. Von den übrigen trifft jede in der angegebenen Reihenfolge auf ein Jahr (z. B. Nr. 2 im ersten, Nr. 3 im zweiten Jahr u. s. f.) und zwar mit zwei täglichen Stunden wie die Sprachschulen (§ 43).

c) Kulturschule zur Bildung der Sinnlichkeit (Fortsetzung). Zu den schon im Knabenalter betriebenen Übungen treten noch weitere gymnastische

1. im Tragen, Heben, Ziehen;
2. im lauten Lesen und Deklamieren;
3. im Tanzen, Fechten und Reiten.

Auch die Musikschulen können jetzt wie die übrigen mit dem Unterricht durch Nachahmung den durch Verstandesurteile oder Regeln verbinden. Den Kulturschulen der Sinnlichkeit sind täglich zwei Stunden zu widmen (§ 44).

### Schulen für Nichtstudierende.

1. Knabenschulen. Die meisten haben zwar nicht Zeit gebildetere Menschen zu werden; gebildete Menschen aber sollen und müssen alle werden. Für diese muß der Schulplan naturgemäß einige Beschränkung erfahren, aber keine tiefgehende Veränderung.

Während des Knabenalters besuchen alle, auch die Nichtstudierenden, täglich für einige Stunden die Schulen — „besonders durch Hilfe einer guten Polizey“. Die Änderung erstreckt sich daher hier nur auf die Sprachschulen, die sich auf die Muttersprache zu beschränken haben. Im Jünglingsalter aber sind nurmehr die Feiertage für die Schule frei. Daher müssen einmal von den Kulturschulen des Verstandes die Sprachschulen und die Schulen der Dicht- und Redekunst ganz wegfallen; die übrigen berücksichtigen nur das Nächstliegende, Wichtigste, die notwendigsten Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens und werden nach Möglichkeit zugleich als Elementarschlulen der Vernunft behandelt. Letztere können ohnehin noch das, was sich auf Sittlichkeit und Religion bezieht, den dafür schon bestehenden Anstalten (Christenlehre etc.) überlassen (§ 45).

2. Mädchenschulen. Bei diesen ändern sich nur die gymnastischen und die besonderen Industrieschulen. In den ersteren unterbleibt das Klettern und Ringen. In den letzteren sind weibliche Handarbeiten zu betreiben (§ 46).

### Schulen nach Beendigung des Jünglingsalters.

Während die Erziehung mit dem 18. Jahr ihren Abschluß findet, dauert der Unterricht fort. Für Nichtstudierende kommen in dieser Zeit als Unterrichtsstoffe nur mehr in Betracht: Sittlichkeit, Religion und Erziehungskunst (in Feiertagsschulen, Kongregationen u. s. f.). Die Studierenden aber treten jetzt erst in Schulen von größter Wichtigkeit; es sind die Kulturschulen der Vernunft, die, wie alle Kulturschulen, teils allgemeine, teils besondere sein können. Da aber nur erstere zu den allgemein notwendigen Schulen gehören, so finden hier auch nur sie Berücksichtigung. Sie sind die allgemeine, von allen Kandidaten zu absolvierende Vorstufe zum eigentlichen Berufsstudium. Ihre Gegenstände sind:

1. Philosophie im eigentlichsten Sinn, die Wissenschaft aller eigentlichen Wissenschaften;
2. in Rücksicht der Kenntnis des Menschen
   a) des erwachsenen: Anthropologie im engsten Sinn = Erfahrungs-Körper- und Seelenkunde mit den darauf gegründeten angewandten Teilen der Philosophie, z. B. der angewandten Logik, Moral etc.;
   b) des erwachsenden: Pädagogik = Körper- und Seelen-Entwicklungslehre;
   c) im Verhältnis zu anderen Menschen: politische Wissenschaften = private und allgemeine Gesellschaftspolitik;
3. in Rücksicht der Kenntnis äußerer Dinge: physikalische Wissenschaften, und zwar
   a) theoretisch zur bloßen Kenntnis der Naturprodukte: Naturbeschreibung und Naturlehre;
   b) praktisch für die Behandlung der Naturprodukte: Ökonomie im engsten Sinn und Technologie.

Bei täglichen vier Lehrstunden kann dieser allgemeine Vorbereitungskursus auf das Berufsstudium in zwei Jahren beendigt sein (§ 47—49).

## Die Quellen der Weillerschen Pädagogik.[1])

Weiller hat die Nachforschung nach den Quellen, aus denen er geschöpft, insoferne erschwert, als er auch bei starker Anlehnung an zeitgenössische Schriften es in der Regel unterläßt seinen Gewährsmann zu nennen. Nur an ganz wenigen Stellen gibt er einen Namen an, aber auch da nur in ganz beiläufiger Weise.

Schon die kurzen Ausführungen über Weillers Philosophie gaben Gelegenheit zu zeigen, wie sich in seinen Ansichten die jeweils herrschenden Zeitströmungen getreulich wiederspiegeln. In gleichem Maße ist dies bei seiner Pädagogik der Fall. Die Betrachtung der um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts lebendigen philosophischen und pädagogischen Richtungen ergibt daher reichlichen Stoff zur Auffindung der Quellen, aus denen Weiller sein Wissen bezog. Der Übersicht halber mag hier eine Scheidung eintreten: es werden zuerst als mittelbare Quellen kurz noch einmal die philosophischen Richtungen betrachtet, unter deren Einfluß er steht; in zweiter Reihe sollen dann die unmittelbaren (ausgeschriebenen) Quellen dargestellt werden.

---

[1]) In diesem Abschnitt wird nur von den im Vorausgehenden zum System zusammengestellten Schriften die Rede sein; die Quellenfrage der Schulreden ist ja bereits von Flemisch eingehend behandelt; dessen schon genannter Aufsatz wird daher hier als Vorarbeit benützt. Im erforderlichen Falle werden seine Angaben berichtigt.

Außer Flemisch, Marschall, Schön und Joachimsen handeln über die Weillersche Pädagogik (teilweise unter Berücksichtigung der Quellenfrage):

Ersch und Gruber, Allgemeine Encyklopädie. III. Sekt. 9. Teil (1837), im Artikel „Pädagogik" von A. H. Niemeyer.

Gräfe, H., Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1845. 2. Bd. S. 400.

Ludwig, J. L., Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker. 1. Bd. Bayreuth 1853. S. 64—72.

Körner, Fr., Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig 1857. S. 248.

Vogel, A., Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Eisenach 1877. S. 127 ff.

Jahn, M., Einfluß der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft. Fleckeisens Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 1884 II (Bd. 130) S. 404 ff.

Heigenmooser, J. und Bock, A., Geschichte der Pädagogik. München 1909. S. 230 f.

Andreä, C., Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig 1911. S. 73 f.

## Mittelbare Quellen.

Der Drang nach subtiler theoretischer Begründung der Erziehungslehren macht sich ganz besonders gegen das Ende des 18. Jahrhunderts geltend. Der Philanthropismus hatte es allerdings nicht verstanden für eine „philosophische Pädagogik" Gewinn zu erzielen; sein ganzes Streben ging weit mehr auf erfolgreiche praktische Betätigung als auf philosophische Fundamentierung der eingeschlagenen Erziehungswege; bekanntlich war ja Trapp der einzige unter den Philanthropisten, der das Ganze der Erziehung systematisch bearbeitete. Umsomehr förderte den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik deren innige Verbindung mit der empirischen Psychologie und der kritischen Philosophie. In welchem Maße man sich des Mangels einer auf Prinzipien gegründeten, wissenschaftlichen Gestaltung der Erziehungslehre bewußt war, das zeigen die zahlreichen diesem Bedürfnis entgegenkommenden Versuche, die das letzte Jahrzehnt des 18. und das erste des 19. Jahrhunderts geradezu zu einem Zeitalter pädagogischer Systeme machen.

In diese Zeit hinein fällt auch Weillers pädagogisch-literarisches Schaffen; wenigstens die Hauptwerke sind alle in diesem Zeitraum entstanden; und eben diese sind, da die späteren Schulreden durchweg als Gelegenheitsschriften anzusprechen sind, ausschlaggebend für die Beurteilung. Daß auch die Reden Wert und Bedeutung besitzen, insoferne sie uns über Veränderungen in Weillers Ansichten Aufschluß geben, soll damit nicht bestritten werden.

Entsprechend dem Charakter ihrer Entstehungszeit zeigen nun auch Weillers Werke einen starken philosophischen Einschlag. Die philosophisch-psychologische Orientierung erstreckt sich aber in Z, G und M lediglich auf die Verwendung jener Psychologie, die ob ihrer ausschließlichen Betonung des Erkenntnisvermögens als der Grundlage für jegliche Tätigkeit des Gefühls- und Begehrungsvermögens auffällt. Aus welcher Quelle nahm nun Weiller die Kenntnis dieser Psychologie?

Es ist bekannt, daß die Dreiteilung der Seelenvermögen nichts ursprünglich Kantisches ist. Schon Mendelssohn und Tetens fügten zur „facultas cognoscitiva" und „facultas appetitiva" des Chr. Wolff das Gefühl als besondere, dritte Bewußtseinsfunktion.[1])

---

[1]) Eisler, R., Wörterbuch der philosophischen Begriffe. 3. Bd. Berlin 1910. S. 1289.

Kant aber hat diese Einteilung aufgenommen [1]) und weiter benützt. So erklärt er in der Einleitung zur Kritik der Urteilskraft: „Alle Seelenvermögen oder Fähigkeiten können auf die drei zurückgeführt werden, welche sich nicht ferner aus einem gemeinschaftlichen Grunde ableiten lassen: das Erkenntnisvermögen, das Gefühl der Lust und Unlust und das Begehrungsvermögen.“ Auch für eine hervortretende Wichtigkeit des Erkennens spricht sich Kant aus: „Der Ausübung aller (Vermögen) liegt aber doch immer das Erkenntnisvermögen zum Grunde.“

Bezüglich der Sinnlichkeit sagt Kant: „Vorstellungen, in Ansehung deren sich das Gemüt leidend verhält, durch welche also das Subjekt affiziert wird (dieses mag sich nun selbst affizieren oder von einem Objekt affiziert werden), gehören zum sinnlichen Erkenntnisvermögen.“ Ähnlich heißt es in der Kritik der reinen Vernunft: „Die Fähigkeit, Vorstellungen, durch die Art, wie wir von den Gegenständen affiziert werden, zu bekommen, heißt Sinnlichkeit.“ Der Verstand ist bei Kant das Vermögen, den Gegenstand sinnlicher Anschauung zu denken, das Vermögen zu reflektieren, das Vermögen Begriffe zu erzeugen. Die Vernunft endlich ist nach ihrer theoretischen Seite das Vermögen „zu schließen“, das Vermögen der systematischen Einheit der Verstandesbegriffe unter Prinzipien, das Vermögen der Ideen; nach ihrer praktischen Seite ist sie eine den Willen bestimmende Ursache.

Vergleicht man mit diesen Definitionen die von Weiller in Z, M und G aufgestellten, so ergibt sich sofort die volle Übereinstimmung mit diesen. Doch darf nicht vergessen werden, daß dies nur für die Werke aus der ersten Periode seiner schriftstellerischen Tätigkeit gilt. Die Veränderungen, die seine Ansichten beim Beginn der zweiten Periode erleiden, betreffen, wie schon einmal dargelegt, die „Vernunft“. Auch bei Weiller ist diese das Vermögen der Ideen, aber in einem ganz anderen Sinn als bei Kant. Hatte der „große Königsberger“ [2]) erklärt, Erkenntnis des Übersinnlichen gebe es nicht, so vertritt Weiller jetzt die Jacobische Lehre, die in der Vernunft das Organ zur Wahrnehmung des Übersinnlichen sieht, das Vermögen der unmittelbaren Erkenntnis des Ewigen, Göttlichen.

---

[1]) Falckenberg, R., Geschichte der neueren Philosophie. 6. Aufl. Leipzig 1908. S. 273. Nach anderen ist jene Dreiteilung bei Kant unabhängig von Tetens entstanden. Vgl. Sommer, R., Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie. Würzburg 1892. S. 291.

[2]) So nennt ihn Weiller in VV S. 166.

Daß er trotz dieses Gegensatzes viele der Kantischen Ansichten beibehält, ergibt sich eben aus der — damaligen — Allgemeingültigkeit dieser Kantischen Lehren.

Auf dreierlei Art haben Beurteiler der Weillerschen Pädagogik diese mit Kant in Verbindung zu bringen gesucht.

Die erste Gruppe, zu der Marschall und Heigenmooser gehören, behauptet, Weiller stütze sich auf die pädagogischen Ideen Kants.[1]) Dies dürfte in Rücksicht so ziemlich aller größeren Schriften Weillers schon chronologisch unmöglich sein. Denn Kants pädagogische Ansichten, wie er sie in seinen meist noch in der vorkritischen Periode gehaltenen Vorlesungen ausgesprochen hatte, wurden erst 1803 durch die Ausgabe von Rink allgemein bekannt, also zu einer Zeit, da jene Schriften bereits veröffentlicht waren — mit Ausnahme des zweiten Bandes der Erziehungskunde; dieser aber wurde sicherlich schon zugleich mit der Ausarbeitung des propädeutischen Teiles im ersten Bande — wenigstens in den Umrissen skizziert.

Eine zweite Gruppe, voran Jahn, betrachtet Weiller als unter dem Einfluß der Kantischen Psychologie stehend. Dies ist — was die Werke der ersten Periode anlangt — im großen und ganzen richtig. — Aber mit diesem Zugeständnis sind doch noch Bedenken verknüpft. Ist die von Kant vertretene Psychologie nur diesem allein angehörig, also wirklich spezifisch Kantisch? Die Geschichte der Philosophie bejaht bekanntlich diese Frage nicht ohne weiteres.

Die dritte Gruppe — diese zählt die meisten Anhänger — rechnet Weiller zu den „Kantianern in der Pädagogik“ schlechtweg. Was soll aber damit gesagt sein? Die kritische Philosophie konnte in doppelter Weise wirken, inhaltlich und formell. Soll mit der genannten Bezeichnung eine inhaltliche Beeinflussung der Weillerschen Pädagogik durch die Kantische Philosophie behauptet werden, so ist dies mit Nachdruck zurückzuweisen. Denn abgesehen von den psychologischen Daten, die Weiller mit Kant gemeinsam hat, finden sich in seinen pädagogischen Werken keine wirklichen Kantischen Positivitäten.

Anders ist es, wenn mit jener Benennung eine formale, „methodische“ Einwirkung Kants auf Weiller gemeint ist. Dann aber ist die Bezeichnung „Kantianer“ ungenau und irreführend.

---

[1]) Unklar drückt sich F. A. W. Diesterweg (Wegweiser zur Bildung für Lehrer. Essen 1835 S. 44) aus, wenn er sagt, Weillers System der Erziehungskunde folge „Kantischen Grundsätzen“.

Von der kritischen Philosophie, die das Denken in strengste Zucht nahm, blieb keine Wissenschaft und kein wissenschaftlich Arbeitender unberührt und unbeeinflußt. Auch Weiller verdankt ihr sicherlich vieles. Er blieb zwar inhaltlich bei ihr nicht stehen, sondern ging durch sie hindurch zu Jacobi weiter. Aber doch zeigt sich deutlich die methodische Wirkung der kritischen Philosophie auf seine Pädagogik: auch die Erziehungskunde soll aus dem „allgemein herrschenden Geiste des Strebens nach systematischer Ordnung und Vollendung“ [1]) Gewinn ziehen, sie soll zur Wissenschaft erhoben werden. Diesen Zweck einer wissenschaftlichen Gestaltung der Pädagogik verfolgt nun sein „Versuch“ mit seiner strengen Abteilung in Erziehungswissenschaft (Theorie, System der Grundsätze) und Erziehungskunst (Praxis, System der Regeln). Welch hohes Gefühl unbedingter Richtigkeit seiner Aufstellungen dem Verfasser jene streng systematische Arbeitsweise verlieh, das zeigt die Bezeichnung der zweiten Abteilung von E I als „Grundlegung zur einzig wahren Erziehungskunde“. Gleichwohl will er gegen die bisherigen Leistungen auf pädagogischen Gebiete nicht ungerecht sein: „Ich kenne die großen Verdienste unserer großen Vorgänger und Zeitgenossen in der Pädagogik. Ich ehre sie mit wahrer Ehrfurcht, und ich glaube sie dadurch wahrlich nicht zu entehren, daß ich die von ihnen gelieferten Materialien in ein zum Theil anderes Ganze vereinige, und etwa dort und da mit einigen von den meinigen, wie ich glaube, verbinde.“ [2]) Es kann schon hier darauf hingewiesen werden, daß gerade das Umgießen des gelieferten Stoffes in die selbsterfundene Form für Weiller die Hauptsache war.

Weiller ist also wohl in formaler Hinsicht durch den Kritizismus beeinflußt; doch das berechtigt nicht ihn einen Kantianer zu nennen.[3]) Mit seiner Neigung aus einem Minimum von Gegebenem alles zu

---

[1]) E I Vorr. S. X.

[2]) E I S. 19f. In diesem Sinn sagt ganz richtig der Rezensent von E I in der Oberd. L.-Z. (1802 41. St. Sp. 641): „Die wohlthätigste Wirkung der kritischen Philosophie, alle schwankenden, halbwahren Begriffe aus den Theorien des menschlichen Wissens zu verbannen, und in jede derselben, wenn sie einer wissenschaftlichen Form fähig ist, scientifische Einheit zu bringen, fängt nun auch an im Gebiete der Erziehungskunde fühlbar zu werden.“

[3]) Schön nähert sich — trotz mehrfacher, recht erheblicher Mängel seiner Untersuchung — dem Richtigen mit dem Endurteil (S. 35), in seinem Hauptwerke (= E) gehöre Weiller nur mehr in beschränktem Maße zu den Kantianern in der Pädagogik, da er das Kantische Ziel der Sittlichkeit als nächstes Erziehungsziel fallen lasse.

konstruieren (wie es etwa Fichte in der Wissenschaftslehre tut), gehört er vielmehr deutlich zur nachkantischen Philosophie.

Ist nun Weiller auf direktem Wege, durch unmittelbares Studium der Kantischen Schriften zur Kenntnis jener Psychologie gelangt? Daß er später Kants Werke genau kannte, ist nicht zu bezweifeln. Ob diese literarische Bekanntschaft zur Zeit der Abfassung von Z schon bestand, ist fraglich. Jedenfalls aber besteht die begründete Vermutung, daß die Abhängigkeit Weillers von Kants Seelenlehre zunächst über das Mittelglied Heusinger geht.[1]) Ganz offenbar ist die Entlehnung der Einteilung der Erkenntniskräfte in hervorbringende, sammelnde, verändernde und benützende, was bereits vermerkt wurde. Aber auch für andere Definitionen ist starke Anlehnung an Heusinger festzustellen; bei einigen derselben hat man fast den Eindruck wörtlicher Herübernahme.[2]) Diese Ansicht wird durch die Tatsache gestützt, daß sich auch in der Formulierung einer Reihe von rein pädagogischen Begriffen mannigfache Anklänge zwischen Weiller und Heusinger zeigen. Davon ist im folgenden noch zu reden.

---

### Unmittelbare Quellen.

Schon in den frühesten Schriften Weillers tritt uns sein leidenschaftlicher Drang nach Verbesserung der Erziehung entgegen. Alle Menschen, meint er, besitzen die gleiche Anlage zu einem vernünftigen Wesen; alle können und müssen also auch zu solchen werden. Wenn dies nicht der Fall ist, wenn Torheit und Laster einen so breiten Raum einnehmen, so liegt es allein daran, daß die Anlage nicht die rechten Entwicklungsbedingungen findet, nicht aber etwa an einer mangelhaften Organisation der Natur. Es ist schon bekannt, mit welch bitteren, übertrieben harten Worten er immer wieder gegen die zu seiner Zeit übliche Erziehung ankämpft, in der er nichts als Verkehrtheiten sieht. Mit dem extremen Pessimismus in Beurteilung der Zustände jener Erziehung vereinigt er einen ebenso extremen Optimismus in der Beurteilung der menschlichen Anlage und der Macht der Erziehung. Durch eine

[1]) Dies gibt auch Schön zu (S. 33).

[2]) Da bei Darstellung der Weillerschen Psychologie jeweils in den Fußnoten auf Heusinger verwiesen ist, kann hier die Aufzählung der einzelnen Punkte unterbleiben.

Verbesserung der letzteren vor allem glaubt er eine unerhörte Erneuerung und Verbesserung des Menschengeschlechtes erreichen zu können.

Mit diesen Ansichten aber steht Weiller durchaus nicht allein; gerade das sind charakteristische Züge und Gedanken der sogenannten Aufklärungspädagogik und ihres Begründers Rousseau.

In den Werken der ersten Periode macht sich denn auch in Einzelheiten ein starker Einschlag Rousseauscher Gedanken geltend. Wir finden solche bereits in der ersten Schulrede von 1793, deren Schlußsatz wörtlich die Rückkehr zur Natur fordert. Dieses „Streben nach Naturgemäßheit" bleibt auch in der Folge als ein charakteristischer Zug der Weillerschen Pädagogik erhalten. Durch die Verbindung desselben mit seinen rationalistischen Ideen gelangt er zu einem vernunftmäßig begründeten pädagogischen Naturalismus nach folgendem Gedankengang: Die in ihrer Organisation niemals mangelhafte Natur legt die Absichten, die sie erreichen will, jedesmal in die Objekte hinein, an denen sie erreicht werden sollen. Das Objekt der Erziehung ist der Mensch. Die Aufgabe der Erziehung kann daher offenbar keine andere sein als der Natur zur Entfaltung dessen, was sie im Menschen angelegt hat, behilflich zu sein. Aus diesem Grunde kann auch die Natur niemals dafür verantwortlich gemacht werden, wenn sich ein Mensch nicht im Besitze der erforderlichen körperlichen oder geistigen Kräfte befindet; schuld an einem solchen Mangel ist immer entweder die Erziehung oder die Beschaffenheit der „Umstände". Bis zu welchem Grade solche Gedanken in Weiller sich steigerten, lehrt die „Jugendkunde", ein Buch, das an „Naturfanatismus" dem Rousseauschen Emil kaum nachsteht.

Und doch zeigt sich, trotz aller Abhängigkeit, auch wieder ein Abschwenken vom Vorbild in wichtigen Stücken. Es sei hier nur auf eines hingewiesen: gerade die Ansicht Rousseaus, welche die Kehrseite des im Emil gepredigten Naturevangeliums bildet, der Haß gegen alle Kultur, erscheint Weiller als Rousseaus „größter Irrtum".[1]) Unmöglich, meint er, kann das Wissen eine Krankheit und Unwissenheit Gesundheit sein. Das hätte sich mit seinem Perfektibilismus auch wirklich schlecht vertragen. Sein Naturbegriff ist offenbar ein anderer, man möchte sagen weniger primitiver. Das Menschengeschlecht kann und soll nach seiner Ansicht von Generation zu Generation sich körperlich wie geistig immer mehr

[1]) Schulrede von 1803.

vervollkommnen.[1]) Aufklärung, Aufhellung des Verstandes ist niemals schädlich. Nur darf die Erziehung die jedesmalige Entwicklung nicht nach Willkür betreiben; sie muß vielmehr die von der Natur hiefür aufgestellten Gesetze befolgen, die sie auf empirischem Wege und durch vernünftige Überlegung kennen lernt.

Während hinsichtlich der „Kantischen" Psychologie möglich, ja wahrscheinlich ist, daß Weiller sie erst durch Vermittlung Heusingers kennen lernte, ist diese Vermittlung für eine erste Kenntnis der Rousseauschen Ideen nicht anzunehmen; jene Schulrede von 1793 liegt ja zeitlich vor dem Erscheinen der in Frage kommenden Schriften Heusingers. Gleichwohl ist Weillers ganze Pädagogik sichtlich von Heusinger stark beeinflußt. Was Rousseau in leidenschaftlicher Sprache in seinem „Roman" ausführt, das sucht Heusinger in nüchterner Form in seinem „Lehrbuch" und seinem „Beytrag" mehr systematisch darzustellen. Und eben daraus schöpft wieder Weiller. Daß die für sein System so bedeutungsvolle Unterscheidung und nachdrückliche Trennung von Entwicklung und Bildung, Erziehung und Unterricht, auf Heusinger zurückgeht, wird schwerlich bestritten werden können.[2])

Nun hatte sich allerdings zu der Zeit, da Weiller seine Werke schrieb, der durch den „Emil" entfachte Sturm schon wieder gelegt. Aber aus der großen, durch Rousseau verursachten pädagogischen Bewegung war für Deutschland eine andere, neue hervorgegangen, der Philanthropismus,[3]) der in seiner hauptsächlichsten Erscheinung als utilitaristisch gefärbter Realismus sich darstellt. Flemisch und (im Anschluß an ihn) Marschall haben bereits in ausgiebiger Weise dargetan, wie Weiller so manchen seiner übertriebenen Forderungen sich entgegenstellte. In der ersten Schulrede von 1793 und noch öfter in der Folge verwirft er die Erziehungsmethode, die den Kindern den Ernst der Arbeit ängstlich zu verschleiern sucht und diese zum Spiel machen will. Ebenso spricht er gegen die Fülle materieller Kenntnisse und äußerer Fertigkeiten, die, bloß

[1]) Lorenz, F., Das Geistesleben in Bayern um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts. Forschungen zur Geschichte Bayerns, herausg. von M. Doeberl und K. Reinhardstöttner. 13. Band. München 1905. S. 58 ff.

[2]) Die Verweisung auf Heusinger ist bei Darstellung des Systems bereits durchgeführt.

[3]) So bei Ziegler, Th., Geschichte der Pädagogik. 2. Aufl. München 1904. S. 221. Mehrere Faktoren für das Entstehen des Philanthropismus werden dagegen geltend gemacht von Kirchner, M., Neue Jahrbücher für (das klass. Altertum u.) Pädagogik. 14. Jahrg. Leipzig 1911. S. 177 ff.

von außen angeklebt, doch die innere Entwicklung der Kraft außer acht lassen.

Wenn er aber auch das Prinzip unmittelbarer praktischer Brauchbarkeit für die Erziehung ablehnt, wenn ihm die Unterrichtsgegenstände nur Mittel zu dem Zwecke sind, die in dem jungen Menschen schlummernden Fähigkeiten zu wecken und diesen so auf jene Höhe allgemeiner Bildung zu heben, auf der er mit Nutzen das eigentliche Berufsstudium erst beginnen kann, so ist er doch im ganzen der realistischen Richtung beizuzählen bis auf die allerletzten Jahre seiner pädagogischen Wirksamkeit. Wohl haben auch die Anhänger des Neuhumanismus, insbesondere dessen früheste Vertreter, einem berechtigten Realismus sich nicht verschlossen; und andrerseits hat auch Weiller öfter (so schon in M) mit Hochachtung von den klassischen Gestalten des Römertums und besonders des Griechentums gesprochen. Aber dennoch ist es falsch ihn so ohne weiteres den Neuhumanisten beizuzählen, wie dies Flemisch und Marschall tun.

Fürs erste gilt Weillers Sympathie doch mehr den einzelnen hervorragenden Griechen und Römern als dem klassischen Altertum als solchem; sie erklärt sich unschwer aus seiner Vorliebe für „Biographien großer und edler Menschen". Dann aber — und das ist sicherlich ein entscheidendes Moment — mangelt ihm vollständig jene hohe Wertung der alten Sprachen als Bildungsmittel, die einen wesentlichen Bestandteil des Neuhumanismus bildet.

Weillers realistische Richtung zeigt sich deutlich in seinen „Grundlinien" vom Jahre 1799.[1]) Neben der Häufung der fast durchweg realistischen Lehrfächer ist da vor allem sein Verhältnis zu den fremden Sprachen bezeichnend: Das Griechische fehlt ganz, das Lateinische ist dem Französischen nachgesetzt. Das Latein soll zunächst rein durch Übung, durch Sprechen (nach Basedows Art) gelernt werden; erst später mögen auf die Erlernung der Grammatik bei dieser „toten und deshalb schwereren" Sprache zwei bis drei Jahre verwendet werden. Von Klassikerlektüre ist dabei gar nicht die Rede; die Sprache war also rein um ihrer selbst willen zu betreiben. Es bedarf keiner weiteren Erörterung, daß ein solcher Lateinbetrieb den neuhumanistischen Idealen in keiner Weise entspricht.

[1]) Auf Einzelheiten dieses Schulplans scheint Gedike, Fr., Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts, Berlin 1791, gewirkt zu haben.

Weiller hat zwar als öffentlicher Lehrer selbst nie Unterricht in der lateinischen Sprache erteilt; dennoch glaubt er mit Nachdruck über den Wert bezw. Unwert der „Römersprache“ sich äußern zu müssen. In der Schulrede von 1801 bekämpft er deren übertriebene Schätzung und ihr Überwiegen im Schulbetrieb. Wohl sagt er, er wolle ihr nur ihre Anmaßungen nehmen, ihre Rechte aber lassen. Wie herzlich wenig jedoch dabei übrig blieb, zeigt das in recht gereiztem Tone gehaltene „Glaubensbekenntniß“, dessen Absichten Marschall völlig verkannt hat. Jeder im Vordersatz eines „Glaubensartikels“ scheinbar zugestandene Vorzug des Lateins wird durch den Nachsatz sogleich wieder aufgehoben. Weiller gelangt schließlich zu dem Ergebnis, daß alle die behaupteten vorteilhaften Eigenschaften anderen fremden Sprachen mindestens in dem gleichen, wenn nicht in höherem Grade beiwohnen.

An anderer Stelle [1]) wurde bereits gezeigt, wie der Entwurf desjenigen Teiles des Lehrplans von 1804, der vom Lyzealunterricht handelt, eigentlich auf Weiller zurückgeht. Da wird nun wohl das „philosophische Studium“ der römischen und griechischen Klassiker als Lehrstoff der philosophischen Vorbereitungsklasse vorgeschrieben; allein gerade dieses war in der Aufforderung der Schulbehörde, jenen Entwurf zu liefern, bereits vorgezeichnet. Weiller handelte hier ebenso mehr der Not gehorchend als dem eigenen Trieb, wie bei seiner Begutachtung des Niethammerschen Normativs. Eine wesentliche Zurückdrängung der alten Sprachen mußte nach Lage der Dinge beinahe als aussichtslos erscheinen. So entschloß er sich zwischen dem Sprach- und Sachunterricht zu vermitteln und die Vereinigung beider in einer Schule vorzuschlagen. Denn wurden getrennte Anstalten errichtet — was tatsächlich geschah — so mußten diejenigen Schüler, die humanistische Anstalten besuchten, der Realien fast ganz entbehren. Daß aber gerade diese Studierenden die Mehrzahl bilden würden, war bei der konservativen Gesinnung der bayerischen Bevölkerung und dem Mangel von Handel und Industrie, die realistisch-technische Schulen besonders notwendig gemacht hätten[2]), unschwer vorauszusehen.

Aus Weillers „realistischer“ Gesinnung erklärt sich demnach auch seine Opposition gegen das „Normativ“. Dies gilt sowohl für 1808 als für die Jahre 1815/16, als die Regierung aus Rücksichten der Sparsamkeit Vereinfachungen des bis dahin geltenden

[1]) Vágacs S. 255 ff.

[2]) Vgl. Söltl, J. M., Maximilian Joseph. Stuttgart 1837. S. 130.

Niethammerschen Lehrplans vorzunehmen sich entschloß. Es verlohnt sich bezüglich der letztgenannten Veränderung das Zeugnis eines Zeitgenossen anzuführen. Thiersch[1]) schreibt nämlich darüber einige Jahre später: „An der Spitze der Reaktion, soweit sie vom Lehrstand selbst ausging, stand der Direktor der Studienanstalt in München, Kajetan von Weiller, bekannt als einer der entschiedensten Gegner dessen, was Pfaffentum und Jesuitismus genannt wird, und dem im Normativ nichts so sehr als der Ernst und die Ausbreitung der lateinischen und griechischen Sprache zuwider war, die er in seiner Jugend als Hauptlehrstoff der Jesuiten kennen gelernt hatte. Unbekannt mit dem, was eine bessere Methode und eine fruchtbare Behandlung zur Belebung derselben und für die wahre und freie Bildung des Geistes durch sie gethan, sah er damals in ihnen gleich den meisten Schildträgern der Realien in unsern Tagen nichts als Gedächtniswerk, Pedantismus, Zeitverderb, Abtötung oder Verkrüppelung des jugendlichen Gemüths... Übrigens ist Weiller später zur Einsicht desjenigen gekommen, was er hier begonnen, und hat, so viel an ihm lag, gethan den Schaden, den sein Rat und sein Einfluß damals gestiftet, einigermaßen zu ersetzen."

Die hier von Thiersch angedeutete Umkehr zur Fahne des Humanismus fand ihren literarischen Ausdruck in der Schulrede von 1820. Jetzt hatte auch Weiller, wie Joachimsen sagt,[2]) seinen Übergang aus dem mathematisch-philosophischen Zeitalter in das philologisch-historische vollzogen. Aber man muß dabei immer im Auge behalten, daß er uns erst zu einer Zeit von seiner Gesinnungsänderung Kunde gibt, da seine langjährige öffentliche Lehrtätigkeit schon ihrem Ende zuging. Daß es ihm mit dieser — allerdings einzigen — Befürwortung des Studiums der alten Sprachen ernst war, das zu bezweifeln liegt kein Anlaß vor. Interessant bleibt es immerhin durch Gegenüberstellung der genannten Rede von 1820 und der „Grundlinien" oder des „Glaubensbekenntnisses" sich den schroffen Gegensatz zwischen „Jetzt" und „Einst" vorzuführen.

Indes stand Weiller auch vorher schon nicht in allen Punkten dem Neuhumanismus feindlich gegenüber. So findet sich z. B. in E II eine Zielbestimmung,[3]) nach der — mit anderen Mitteln frei-

[1]) Thiersch, Fr., Über den angeblichen Jesuitismus und Obskurantismus des bayerischen Schulplanes vom 8. Februar 1829. Stuttgart und Tübingen 1830. S. 22 f.

[2]) S. 35.

[3]) „Harmonische Entwicklung des ganzen menschlichen Körpers und des ganzen menschlichen Geistes".

lich – so ziemlich das erreicht werden soll, was Friedrich August Wolf sich als Frucht der klassischen Studien erhoffte: Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen. Und wie die Neuhumanisten verdammt auch Weiller stets die einseitige praktische Vorbildung für einen bestimmten Lebensberuf und verlangt dafür allgemeine Menschenbildung. Deswegen aber ihn schon in jener frühen Zeit als beeinflußt durch den Neuhumanismus anzusehen wäre verfehlt; in seiner lebhaften Opposition gegen den allerdings durchaus gemütsleeren und gedankenarmen Sprachbetrieb, wie er bisher üblich war, war er sicherlich nicht imstande dem Neuhumanismus gerecht zu werden, der trotz der vorwiegenden Betonung des Inhalts der alten klassischen Schriften unmöglich die Sprache selbst preisgeben und die Originale durch Übersetzungen ersetzen lassen konnte.

Jene Forderung einer naturgemäßen Entfaltung und harmonischen Ausbildung der menschlichen Kräfte und Anlagen führt uns einer ganz anderen Richtung zu, derjenigen, die allein unter den pädagogischen Hauptrichtungen jener Tage hier noch nicht genannt wurde, der Pädagogik Pestalozzis. Und gerade von dieser hielten sich die Vertreter des Neuhumanismus fern, da sie ihr nur Bedeutung für die Kinderstube und höchstens noch für die Volksschule beimaßen.[1]) Umsomehr verdient es Anerkennung, daß Weiller sie berücksichtigt. So finden sich in E II schon zwar nur vereinzelte, aber doch unverkennbare Anklänge an das „Methodenbuch“ des Schweizerischen Schulreformators.[2]) Daß Weiller sich auch in der Folgezeit mit dessen Schriften eingehend beschäftigte, würde uns in Anbetracht der exponierten Stellung, in der er sich als Leiter der großen Münchener Studienanstalt befand, auch dann einleuchten, wenn wir ihn nicht unter den Subskribenten auf die Gesamtausgabe der Pestalozzischen Schriften verzeichnet fänden.[3]) Für die späteren Werke hat Flemisch die vielfachen Übereinstimmungen mit Pestalozzis Ansichten nachgewiesen. Fraglich ist nur, ob nicht manches, was da auf Rechnung Pestalozzis gesetzt wird, mit gleichem Rechte aus der immer mehr dem Gefühls-

---

[1]) Marschall S. 142.

[2]) Vgl. die Hinweise bei Darstellung des Systems.

[3]) Dieses Verzeichnis ist dem 1. Bd. der genannten Ausgabe vorangestellt.

mäßigen und Moralischen sich zuwendenden Entwicklung der Weillerschen Philosophie erklärt werden kann.

Unter den von Flemisch weiterhin aufgeführten Quellen kommt aus chronologischen Rücksichten nur noch eine einzige in Betracht: A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.[1]) Wir wissen bereits, daß dieses Lehrbuch bei Einführung der Pädagogik in den Lehrplan des Lyzeums (i. J. 1799), wohl auf Weillers eigenen Wunsch, an Stelle von Vierthalers „Elementen" den Vorlesungen zugrunde gelegt wurde. Ihm wurde dann auch, als der neue Pädagogikprofessor seinen eigenen Leitfaden komponierte, ein großer Teil des „Stofflichen" entnommen. Am offenkundigsten und umfangreichsten sind die Entlehnungen im Abschnitt über die körperliche Erziehung, eine Eigentümlichkeit, die übrigens Weillers Lehrbuch mit dem J. M. Sailers teilt. Auch in psychologischer Hinsicht scheint Weiller durch Niemeyer beeinflußt zu sein: während er früher eine Kulturfähigkeit des Gefühlsvermögens geleugnet hatte, gibt er diese in E II zu und behandelt — wie Niemeyer — einzeln die Gefühle für das Schöne, für das Erhabene, für das Wahre, das sittliche und das religiöse Gefühl, und läßt in seiner „Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie" die Vernunft eben diese „Ideen" des Schönen, Erhabenen, Wahren, Guten und Heiligen schaffen. Ebenso findet sich in Niemeyers Buch,[2]) was Weiller über Beförderung des jugendlichen Frohsinns, Beschäftigung und Beaufsichtigung des Zöglings, Wirkung des Beispiels auf die Moralität u. s. w. ausführt.[3])

---

Überblickt man die Reihe von Zügen, die Weiller den pädagogischen Hauptrichtungen seiner Zeit entnimmt, so ergibt sich für seine Pädagogik der gleiche Elektizismus wie für seine Philosophie. Wie dort der Einfluß verschiedener zeitlich einander ablösender oder wenigstens aufeinander folgender Strömungen festzustellen war, so sehen wir bei der Erziehungslehre, wie sie zu ihrer anfänglich rousseauisch-realistischen Färbung, die freilich den Utilitarismus ausschaltet, pestalozzische und zu guter Letzt auch noch neuhumanistische Beimengungen erhält.

---

[1]) 1. Aufl. Halle 1796; 2. Aufl. 1799; nach letzterer wurde zitiert.

[2]) S. 217 ff.

[3]) E II § 474 ff.

Was ist nun in Weillers System wirklich dessen Eigentum? Als Positives, Stoffliches, das als seine originale Leistung bezeichnet werden muß, ist — von mehr Nebensächlichem abgesehen — nur die Lehre von der Anlage und ihren Eigenheiten anzusprechen, deren Grundzüge schon in der Jugendkunde erscheinen und deren weitere Ausbildung in E, besonders in E II sich findet. Spezifisch „Weillerisch" aber ist die eigenartige Form, in der die Erziehungslehre geboten wird. Man kann angesichts der zahlreichen Entlehnungen aus zeitgenössischen Werken den Gedanken nicht abweisen, daß es Weiller nicht so fast um die Mitteilung völlig neuer Gedanken über Erziehung zu tun war als vielmehr darum, den schon anderweitig ausführlich behandelten Stoff in eine zwar originelle, aber völlig einseitig zurechtgemachte Form umzugießen. Über deren Wert wird im folgenden noch zu sprechen sein.

---

**Würdigung der Weillerschen Pädagogik.**

Wie in jeder anderen Wissenschaft, so soll nach Weillers Absicht auch in der Erziehungskunde alles Wissen und Handeln von einer Einheit ausgehen; auch hier soll das Urwahre gezeigt werden, von dem alles Abgeleitete erst seine vollständige Wahrheit und Brauchbarkeit erhält. Dieser strengen Forderung eines systematischen Aufbaus entsprachen nun die vorhandenen Werke nicht; daher hielt es Weiller für angezeigt selbst dieses System zu konstruieren.

Als Grundlage für eine Erziehungskunde selbst legte er zunächst in einer ausführlichen Jugendkunde die allgemeinen Gesetze der Entwicklung des jungen Menschen dar. Dabei verzichtet er aber darauf das allmähliche Erwachen des jungen Lebens nach allen Seiten hin anschaulich zu schildern, also das innere Wachsen und Erstarken aller körperlichen wie geistigen Kräfte dem Leser vorzuführen. Er zeigt nur Äußerliches, Formales, nämlich die Eigentümlichkeiten, die das sich entwickelnde Leben als Ganzes auf jeder Stufe aufzuweisen hat. Die Empfindung, daß hier das Thema in einer für die Erziehungskunde nicht ohne weiteres brauchbaren Art behandelt ist, spricht ein beachtenswerter zeitgenössischer Pädagoge aus, wenn er die Jugendkunde zwar „ein geistvolles Buch, obgleich keine eigentliche Pädagogik" nennt.[1])

[1]) Poelitz, K. H. B., Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt. 1. Bd. Leipzig 1806. S. 20.

Jugend ist nun nach Weiller „Menschheit in der Anlage". Durch Rückschluß gelangt er von diesem besonderen Begriff der Jugend aus zu dem allgemeinen Begriff der Anlage als einer Möglichkeit, einem Begriff, der „ebenso unanfechtbar wie leer und nichtssagend ist".[1]) Mit dieser Bewertung des Begriffes „Anlage" ist eigentlich schon dem System das Urteil gesprochen, das gerade auf diesem Fundamente sich erhebt. Doch mögen einige Eigenheiten der Gesamtanlage noch besonders besprochen werden.

Immerhin noch verständlich ist es, wenn Weiller in E I die verschiedenen Eigentümlichkeiten, die bei der Entwicklung menschlicher Anlagen sich zeigen, und die daraus sich ergebenden Vorschriften für deren Behandlung eingehend erörtert. Doch heißt es wohl die Abstraktion auf die Spitze treiben, wenn in E II in der „reinen" Erziehungswissenschaft die Anlage nur als solche betrachtet wird, deren Gesetze also überall gelten, wo es sich um Entwicklung handelt, während erst die „angewandte" Erziehungswissenschaft auf die Entwicklung des Menschen Bezug nimmt.

Ebenso übertrieben wie diese Abstraktion ist die Einteilung, man möchte lieber sagen Zerteilung des Ganzen. Schon die Scheidung in Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, von denen erstere nur die „Grundsätze", letztere die daraus sich ergebenden „Regeln" enthält, mußte zu Wiederholungen führen; noch dazu zerfallen diese beiden einander entsprechenden Hauptgruppen wieder in je einen „reinen" und „angewandten" Teil. Vor allem aber wirkt die bis zum Überdruß fortgesetzte Verwendung der Anlagenschablone störend. Mit unglaublicher Hartnäckigkeit kehrt — selbst in den kleinsten Unterabteilungen — immer in gleicher Monotonie dieselbe Gedankenreihe wieder, oft nur mühselig dem Stoffe aufgezwungen.[2]) Es ist klar, daß derartige Wiederholungen desselben Schemas das Interesse für den zur Behandlung stehenden Gegenstand erheblich abschwächen. Unter der Gleichartigkeit der Ausführungen leidet aber auch die Deutlichkeit: bei dem Bestreben das Eine immer wieder und in den mannigfaltigsten Anwendungen vorzuführen, verwischen sich die Hauptpunkte und verschwindet das Wichtige. Ebenso ist Unvollständigkeit eine Folge

[1]) Andreä, C., in Reins Encyklopädie 1. Bd. S. 175.

[2]) Man sehe z. B. den Abschnitt über körperliche Erziehung, wo sogar die einzelnen Themata, wie Nahrung, Luft, Kleidung etc., die übrigens aus Niemeyer herübergenommen sind, nach dem Anlagenschema abgehandelt werden.

jenes Schablonenzwangs: was sich nicht in die Zwangsjacke des Schemas stecken läßt, findet im System einfach keinen Platz. Ein Vergleich der „Erziehungskunde“ mit Niemeyers „Grundsätzen“, der sicherlich nicht zu Ungunsten des letzteren Werkes ausfallen wird, zeigt dies deutlich. Welche Fülle von Stoff, und doch welche Klarheit zeichnet Niemeyers Buch aus! Wie ärmlich beinahe erscheint dagegen Weillers Werk bei allem Reichtum an Worten und Regeln und Paragraphen! Dazu kommt noch – das gilt in erster Linie für E II — eine meist recht nüchterne, trockene, jedenfalls für Weiller fast ungewöhnliche Sprache. Den direkten Gegensatz dazu bildet die „Jugendkunde“, von der es in einer Besprechung[1]) mit Recht heißt, sie sei mit hinreißender Beredsamkeit geschrieben, nur fast zu bilderreich und zu feurig.

Die erwähnten Mängel tragen nicht zum mindesten die Schuld daran, daß Weillers Systemwerk nur wenig Anklang fand. Der Nachfolger auf dem pädagogischen Lehrstuhl am Lyzeum zog es bereits nach wenigen Jahren vor „nach eigenen Entwürfen“ zu lesen; auch in der Folgezeit finden wir es nur sehr selten genannt, so daß es Jahn mit Recht als „fast völlig vergessen“ bezeichnen kann.

Blickt man nach dieser Gesamtbetrachtung mehr auf Einzelheiten des Systems, so fallen auch da die Übertreibungen auf, in erster Linie bei der Kritik der bisherigen Pädagogik: Nichts von dem, was bisher geschah, soll man fürderhin tun, oder doch nicht in der Absicht, in der es bisher geschah. Keine der bisherigen Erziehungen gelangte je zu einem befriedigenden Ergebnis, keine strebte dem richtigen Ziele zu, vorausgesetzt, daß sie überhaupt ein solches hatte. Und doch wäre es für alle Menschen leicht zu einem gleichmäßig vollen Gebrauch ihrer Kräfte zu gelangen: die Natur an sich stattet jedes ihrer Wesen mit den gleichen Fähigkeiten aus; zeigen sich Verschiedenheiten, so ist daran einzig und allein die Gestaltung der „Umstände“ schuld. Eine individuell graduierte Veranlagung gibt es nicht! So schreibt Weiller um die gleiche Zeit, da Schleiermacher in den Monologen einer besonderen Pflege der Individualität das Wort redet. Es ist leicht einzusehen, was Weiller zu solchen Behauptungen verführte: es ist sein Dogma von der absoluten Unfehlbarkeit der Natur. Übrigens ist, wie schon einmal angemerkt, Weillers Er-

[1]) Schwarz, J., Anleitung zur Kenntniß derjenigen Bücher, welche den Candidaten der Theologie wesentlich nothwendig und nützlich sind. Herausg. v. J. B. Schad. 2. Bd. Coburg 1804. S. 302.

klärung der individuellen Verschiedenheiten, die alles Mangelhafte der „Erziehung“ aufbürdet, welche die „Umstände“ nicht richtig zu stellen versteht, doch nur eine Scheinerklärung, die sich mit einer bloßen Verschiebung des Problems begnügt.

Gerade diese Verschiebung des Grundes der individuellen Unterschiede verleitet aber Weiller zu einer neuen Übertreibung: Da das Kind, wenn es zur Welt kommt, bereits eine ganze Reihe von Eigenschaften aufweist, da sich in ihm die körperliche und bald auch die geistige Konstitution der Eltern widerspiegelt, da das Kind also im Augenblick der Geburt schon von einer Reihe von „Umständen“ sich beeinflußt zeigt, so ist der Anfang der Erziehung noch weiter nach vorne zu verlegen. Weiller möchte fast schon die Sorge künftiger Eltern für ihre eigene körperliche, geistige und sittliche Tüchtigkeit zum Erziehungsgeschäft rechnen; denn eben die Eigenschaften der Eltern bilden ja die „Umstände“, die ihre Wirkung bereits am Neugebornen zeigen. Jedenfalls aber ist ihm die Zeugung ein Akt der Erziehung und die werdenden Eltern sind somit die ersten Erzieher. Die zeitgenössische Pädagogik freilich stimmte einer solchen Ausdehnung des Erziehungsbegriffs nicht mehr zu, wie mehrere Rezensionen lehren.[1])

Hatte sich Weiller in den eben berührten Fragen dazu verleiten lassen die letzten Folgerungen aus seinem Naturfanatismus zu ziehen, so blieb er merkwürdiger Weise bei Gestaltung seines pädagogischen Idealmenschen auf dem Mittelwege stehen. Der „ganz entwickelte“ Mensch stellt nicht die höchste Stufe dar, auf die die Menschheit vermöge einer naturgemäßen Erziehung gebracht werden kann. Nur der „gewöhnlich ausgestattete“ Durchschnittsmensch wird da berücksichtigt, nicht der „seltene, in allem vorzüglich begünstigte“ Mensch; denn das Leben bedarf weit mehr der großen Masse gleichförmig gut entwickelter und gebildeter Menschen als einzelner Hervorragender. Der Widerspruch aber, der sich bei solcher biedermeierisch-genügsamen Uniformierung der Menschheit ergibt, ist unberücksichtigt geblieben: Trotz der Annahme einer völlig gleichen Ausstattung eines jeden treffen wir wieder den Gegensatz zwischen einer gewöhnlich guten Organisation und einer vorzüglichen Begünstigung durch die Natur.

Es wäre jedoch ungerecht, wollte man Weillers Pädagogik nur unter dem Gesichtspunkt des zu Tadelnden betrachten; sie enthält auch eine Fülle verständiger, wertvoller und sympathischer Ge-

[1]) z. B. Neue allgemeine deutsche Bibliothek. 83. Bd. (1803) S. 164 f.

danken, von denen nicht wenige geradezu modern anmuten. Mögen sie auch nicht immer seine eigenste Erfindung sein: auch die Aufnahme und Vertretung fremder Ideen, die die Erziehung in hohem Grade zu fördern geeignet waren, ist anzuerkennen.

Wohltuend berührt zunächst der tiefe Ernst, mit dem Weiller alle Fragen der Jugenderziehung behandelt; aus allen seinen Darlegungen erkennt man die hohe Auffassung, die er von der Aufgabe der Erziehung hat. Mit glühendem Eifer zieht er gegen die Torheiten und Nachlässigkeiten der zu seiner Zeit üblichen Erziehung zu Felde; mit begeisterter Beredsamkeit predigt er das Gebot einzig der Natur und der Vernunft zu folgen; mit Beharrlichkeit arbeitet er an dem Ausbau der wahren pädagogischen Wissenschaft. Gilt ihm ja doch die Erziehung nicht nur um der Jugend willen; sie ist ihm vielmehr das Mittel zu einem heiligen Zwecke: mit ihrer Hilfe läßt sich, wenn man nur ernstlich will, das große Werk der Erneuerung der Menschheit vollbringen. Von der Perfektibilität der menschlichen Natur ist er felsenfest überzeugt: „Ist einmal die Erziehung, was sie sein soll, dann wird auch der Mensch werden, was er kann und soll."

Obgleich nun die von Weiller geforderte vernünftig-natürliche Erziehung mit ihren Wirkungen dereinst der ganzen Menschheit dienen soll, so ist sie doch durchaus individualistisch; für ihn handelt es sich nicht um Erziehung zum Bürger, zum Mitglied eines politischen und sozialen Verbandes, wenigstens nicht in erster Linie. Viel höher steht ihm — und damit befindet er sich in einem gewissen Gegensatz zu den Philanthropisten — die Erziehung zum Menschen als solchem; ihm ist es vor allem zu tun um die harmonische Entwicklung aller in dem jungen Mitglied der menschlichen Gattung noch schlummernden Anlagen. Eine Rücksichtnahme auf die menschliche Gesellschaft, auf spezielle Bedürfnisse der in gegenseitigem Verkehr und in gegenseitiger Abhängigkeit stehenden Glieder der großen Gemeinschaft erfolgt direkt und ausgesprochen nicht. Natürlich verwirft Weiller erst recht die „Erziehung zum Bürger" im Sinne jener Nützlichkeitsfanatiker, die schon von früh an die besonderen Eigenheiten desjenigen Berufes in Rechnung zogen, dem der Mensch dereinst angehören sollte.

Von dieser Forderung der „Erziehung zum Menschen" aus konnte man aber leicht zu einer uniformen Erziehungsweise gelangen, die überall und immer Geltung haben soll, wo und wann Menschen zu erziehen sind. Der Gefahr, die in solchem Idealisieren

liegt, ist Weiller nicht entgangen. Es gilt für ihn genau, was Teuscher[1]) von Heusinger sagt: „Er hat im Übereifer den Begriff einer allgemeinen Pädagogik überspannt und den Typus einer allgemeinsten Pädagogik zu schaffen gesucht, indem er ihr den Stempel der Volklosigkeit, Kulturlosigkeit und Zeitlosigkeit aufzudrücken bemüht war, um ihr so dauernde Gültigkeit zu verleihen.“ — Es mußte aber auch nach jener Forderung das Erziehungsziel rein formal gefaßt werden; ein materieller Zielbegriff schlösse ja, wie Teuscher weiter meint, eine kulturelle und zeitliche Beschränkung in sich. Dieses formale Ziel ist die Brauchbarkeit aller Kräfte;[2]) alle im Kinde schlummernden Anlagen sollen, wie es später heißt, harmonisch zu Eigenschaften entwickelt werden.

Diese „Harmonie“ konnte Weiller allerdings in jener Zeit, da er lediglich das Erkenntnisvermögen in seinen drei Hauptzweigen der Entwicklung und Bildung für fähig erklärte, nicht verlangen. In E II ist aber die bisherige Zurücksetzung und Vernachlässigung der Gefühls- und Willensbildung bereits beseitigt. Wie lebendig sich in der Folge die Überzeugung von der unumgänglichen Notwendigkeit der letzteren in Weiller gestaltete, das lehren die zahlreichen Schulreden, in denen er wiederholt betont, es müsse das „Herz“ auf die gleiche Stufe der Vollkommenheit erhoben werden, auf die man den „Kopf“ bereits gebracht habe. Dieser Forderung einer umfassenden Herzensbildung, einer ernsten sittlichen Erziehung, die er da bei aller Wertschätzung des Wissens mit Entschiedenheit verlangt, hat er während der langen Jahre, in denen ihm die Leitung der Studienanstalt oblag, wohl selbst am besten entsprochen. Gar mancher Jahresbericht, manche Schulrede versichert uns, daß man gerade dieser Seite der Jugendbildung ein besonderes Augenmerk zugewendet habe.

Zu einer harmonischen Erziehung gehört aber nicht nur die Entwicklung der Fähigkeiten des Kopfes und Herzens; dazu gehört in besonderem Maße auch eine entsprechende Ausbildung des Trägers jener geistigen Eigenschaften, des Körpers. So vertritt Weiller im engsten Anschluß an Niemeyer zunächst einmal eine vernünftig-natürliche, den Grundsätzen der Hygiene entsprechende Behandlung des Kindes. Alle Verweichlichung ist fernzuhalten; allmähliche Abhärtung in Nahrung, Kleidung usw. ist anzustreben. Welche

[1]) S. 128.

[2]) Gegen ein solches nur formales Ziel sprechen Gräfe S. 16 f. und Ludwig S. 64.

Maßnahmen dann im Knaben- und Jünglingsalter zu treffen sind, damit die volle Gebrauchsfähigkeit des Körpers erzielt werde, lehrt der Schulplan. Neben der dem Körper und Geist zugleich dienenden „Sinnenübungsschule“ hat eine ausgedehnte Gymnastik einherzugehen und zwar nach Gutsmuths'[1]) Vorschriften, auf dessen Lehren Weiller durch Niemeyers Lehrbuch hingewiesen wurde; zugleich sollen in der „Industrieschule“ die allgemein wünschenswerten „Kunstfertigkeiten“ sowie auch die besonderen Fertigkeiten eines Handwerks, mit dem körperliche Bewegung verbunden ist, gelehrt werden. Von diesen „Sinnenübungen“, Turnübungen und Handfertigkeitsübungen verspricht sich Weiller ungemein segenvolle Wirkungen: „Gesundheit, Stärke, Gewandtheit, Schönheit, das, was man praktischen Verstand nennt, Frohheit, Mut, leichter und länger bewahrte Unschuld, Selbstständigkeit u. dgl.“[2])

Wenn nun auch zugegeben werden muß, daß Weillers System, das sich in überwiegendem Maße als ein Ergebnis philosophischer Konstruktion darstellt, mit seiner übertriebenen Betonung einer originellen Form weder der Erziehungswissenschaft noch der Erziehungspraxis in höherem Maße und dauernd förderlich war, so nimmt es doch innerhalb eines engeren Rahmens eine Sonderstellung ein: Alle bedeutenderen bayerischen Schulmänner der vorangegangenen Zeit beschränkten sich vornehmlich, ja ausschließlich darauf in neuen Schulplänen die notwendigsten und vorteilhaftesten Unterrichtsstoffe zusammenzusetzen und ev. noch in einigen wenigen aphorismenartigen Paränesen der moralischen Seite der Erziehung zu dienen. Weiller aber hat es unternommen eine nach wissenschaftlichen Prinzipien geordnete Erziehungskunde zu liefern. Mit einem solchen Versuch ist er für das damalige Bayern zeitlich der erste.

---

[1]) Gymnastik für die Jugend. Schnepfenthal 1793.

[2]) E II § 376 Anm. 1.

# Anhang.

## Weillers Schriften.

### I. Größere Werke:

Über den nächsten Zweck der Erziehung. Regensburg 1798.

Über die gegenwärtige und künftige Menschheit. Eine Skizze zur Berichtigung unserer Urtheile über die Gegenwart, und unserer Hoffnungen für die Zukunft. München 1799.

Grundlinien eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplans. München 1799.

Versuch einer Jugendkunde. München 1800.

Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. München. 1. Band 1802; 2. Band 1805.

Erbauungsreden für Studierende in den höheren Klassen. München, 1. Bdch. 1802; 2. Bdch. 1803; 3. Bdch. 1804.

Mutschelles Leben. München 1803.

Der Geist der allerneuesten Philosophie der H. H. Schelling, Hegel und Kompagnie. Eine Übersetzung aus der Schulsprache in die Sprache der Welt. Mit einigen leitenden Winken zur Prüfung begleitet. Zum Gebrauche für das gebildetere Publikum überhaupt. München, 1. Hälfte 1803; 2. Hälfte 1805.

Anleitung zur freyen Ansicht der Philosophie. München 1804.

Verstand und Vernunft, untersucht von K. W.; mit dem Motto: Fällt alles Licht durch die Seitenfenster oder einiges auch von Oben ein? München 1806.

Ideen zur Geschichte der Entwicklung des religiösen Glaubens. München, 1. Teil 1808; 2. Teil 1812; 3. Teil 1814.

Grundriß der Geschichte der Philosophie. München 1813.

Grundlegung zur Psychologie. München 1817.

Kleine Schriften. 1. Bd. München 1822 (Schulreden); 2. Bd. München 1822 (Akademische Reden und Abhandlungen); 3. Bd. Passau 1826 (Vermischte Reden und Abhandlungen).

Der Geist des ältesten Katholizismus als Grundlage für jeden späteren. Sulzbach 1824.

Charakterschilderungen seelengroßer Männer, nebst der Biographie des verstorbenen Verfassers, von einem seiner Schüler. München 1827.

Grundlegung zur Ethik als Dynamik, zu einer auf die Lehre der Tugendkräfte gegründeten Lehre der Tugendgesetze. Herausgegeben von Franz Xaver Dettenhofer. München 1850.

### II. Reden und kleinere Abhandlungen.

Über die heutige Mode, Knaben in die Klasse der Männer zu versetzen. München 1793 (I).[1])

Über den Fehler der heutigen Erziehung, mehr weiche als gute Herzen zu bilden. München 1794 (I).

Über die jetzige Übersättigung der Jugend an den Freuden des Lebens. München 1798 (I).

Zum Andenken an unsern unvergeßlichen Mutschelle. Nach dem feierlichen Todtenamte den 11. Dezember 1800. München 1800 (I).

Über die Nothwendigkeit, den Eintritt in die gelehrten Schulen, und den Aufenthalt darin zu erschweren. München 1801 (I).

Mein Glaubensbekenntniß über den Artikel der alleinseligmachenden lateinischen Sprache. Ein Kommentar zu meinem Wunsch, den Eintritt in die gelehrten Schulen, und den Aufenthalt darin zu erschweren. München 1801.

Über den Unglauben, welcher in unsern Schulen gelehrt wird. München 1802 (I).

Über die Herstellung des gehörigen Verhältnisses der Bildung des Herzens zur Bildung des Kopfes, als die dermalige Hauptaufgabe der Erziehung. Wieder ein Wort zur Beurtheilung unserer Schulen. München 1803 (I).

Erinnerung an den Hauptpunkt der Bildung auf Lyceen. München 1805 (I).

Über das Verhältniß der philosophischen Versuche zur Philosophie. München 1812 (II) Akademierede).

Eine Blume auf das Grab unsers Lechners. Nach der Beerdigung am 5. April 1813. München 1813 (I).

---

[1]) Die römische Ziffer hinter dem Erscheinungsjahre zeigt an, in welchem Band der Kleinen Schriften die Rede abgedruckt ist.

Ein Wort über die unsern Tagen eigene Vernachlässigung der Jugendgefühle. Als Zugabe zum Jahresbericht der K. Studienanstalt. München 1813 (I).

Über das menschliche Vorhersehungsvermögen. München 1814 (II) (Ak.)

Erinnerung an das Eigenthümliche der Jugendwelt. Im Jahresber. d. K. Studienanstalt. München 1814 (I).

Über das menschliche Wahrnehmungsvermögen. Aus den Denkschriften der k. Akademie der Wissenschaften vom Jahre 1814 und 1815 (II).

Über eine auf dem Gebiete der Erziehung verloren gegangene Kunst. Im Jahresber. der K. Studienanstalt. München 1815 (I).

Über die Hauptrichtung des ganzen Erziehungsgeschäftes. Im Jahresber. der K. Studienanst. München 1816 (I).

Tugend die höchste Kunst. München 1816 (II) (Ak.).

Über das Wesen der Phantasie. Aus den Denkschriften d. K. Akademie der Wissenschaften vom Jahre 1816 und 1817 (II).

Über das Hauptgebrechen unserer guten Erziehungen. Im Jahresber. d. K. Studienanst. München 1817 (I).

Über die eigentümliche Aufgabe der Erziehung in unsern Tagen. Im Jahresber. d. K. St.-A. München 1818 (I).

Auf Friedrich Heinrich Jakobi's Grab. München 1819 (II) (Ak.)[1])

Über die religiöse Aufgabe unserer Zeit. Im Jahresber. d. K. Studienanstalt. München 1819 (I).

Was ist Christentum? Rede bey der feyerlichen Eröffnung der Lehrvorträge an der Studienanstalt zu München in der neugestalteten Studien-Kirche den 1. Nov. 1819 (I).

Zur Berichtigung mancher Urtheile über die Bildung durch die alten Sprachen. Im Jahresber. d. K. St.-A. München 1820 (I).

Das Christentum in seinem Verhältnisse zur Wissenschaft. München. 1820 (II) (Ak.).

Über die Ethik als Dynamik. München 1821 (II) (Ak.)

Über die nächste Rücksicht, welche die Erziehung in unsern Tagen zu nehmen hat. Im Jahresber. d. K. St.-A. München 1821 (I).

Über eine gewöhnlich nicht genug beachtete Form des Unglaubens. Im Jahresber. d. K. St.-A. München 1822 (III).

Zum Andenken an Adolph Heinrich Friedrich von Schlichtegroll. München 1823 (III) (Ak.).

---

[1]) Auch abgedruckt in „Friedrich Heinrich Jacobi nach seinem Leben, Lehren und Wirken" von Schlichtegroll, Weiller und Thiersch, 1819.

Wo steckt die Wurzel des Ungehorsams? Im Jahresber. d. K. St.-A. München 1823 (III).

Worte der Huldigung an den König (III):

An die Studierenden in München bei dem Abgange des Verfassers von der Studien-Anstalt. Ende Oktober 1823.

An die Mitglieder der Akademie der Wissenschaften. Bei Einführung des Verfassers als beständigen Sekretär. Ende Oktober 1823.

Akademische Namensfeier des Königs, den 11. Oktober 1824.

Bei der akademischen Namensfeier des Königs, den 11. Oktober 1825.

Über die Utilisierung wissenschaftlicher Institute (III):

In der ersten öffentlichen Sitzung der mathematisch-physikalischen Klasse der k. Akademie der Wissenschaften den 15. November 1825.

Aus dem Jahresbericht zur 65. Stiftungsfeier der Akademie 1824.

Aus dem Jahresbericht zur 66. Stiftungsfeier der Akademie der Wissenschaften 1825.

Über die Aufgabe der Metaphysik und die Möglichkeit ihrer Auflösung. - München 1824 (III) (Ak.).

Ein Wort der Erinnerung an Georg Freiherrn von Stengel. München 1825 (III) (Ak.).

Das Wesen der Philosophie aus ihrer Stellung in der Geschichte. Ein Versuch neuer Einleitung in die Philosophie. München 1825 (III) (Ak.).

Analys der Natur unsers Erkennens. Ein Beitrag zu den der Philosophie aufgegebenen kritischen Erörterungen. (III).

### III. Verschiedenes.

Sätze aus der höhern Mathematik bey offentlicher Prüfung zu vertheidigen übernommen von Wenceslaus Wodiczka, ausgehoben von K. W. München 1792.

Anon: Auch ein Beytrag zur Geschichte des itzt so gewöhnlichen Kampfes des Verdienstes mit der Willkühr. Aus den Akten der Streitsache des Fürstenbergischen Hofraths Dr. Franz Xavier Battie gegen einige Glieder der Regierung. Von einem Freunde der guten Sache. 1802.[1])

[1]) Die Broschüre war mir nicht zugänglich. Der Titel ist aus den Geh. Rats-Akten im Kreisarchiv, M. A. 741, 20.

Anon: Über den neuesten Idealismus der Herren Schelling und Hegel. Kritiken, nebst Auszügen aus Briefen deutscher Männer über die eigentliche Tendenz dieser Philosophey. München und Leipzig 1803. Davon stammen aus Weillers Feder die aus der Oberd. L.-Z. abgedruckten Rezensionen und Aufsätze, von S. 1—82 und S. 141—177.

Jahresberichte der K. Studienanstalt zu München von 1809 bis 1823.

Memoire über die Gefahren, mit welchen das Schulwesen in Baiern durch das neue Konkordat bedroht ist. Abgedruckt bei Gustav v. Lerchenfeld, Geschichte Bayerns unter Max Joseph I., 1854, S. 362.

Lebensskizze des Matth. von Flurl. Mit einem Nachworte von K. W. München 1824.

Berichte über die Arbeiten der K. B. Akademie der Wissenschaften. München 1824—1825.

---

Mutschelle Sebastian, Predigten und Homilien auf alle Sonn- und Festtage des Jahres, herausgegeben von K. W. 1. Bd. 1805; 2. Bd. 1812.

# Lebenslauf.

Ich bin geboren am 9. November 1882 zu München als Sohn des Schäfflers Peter Paul Vágacs. Nach vierjährigem Besuch der Volksschule trat ich in das K. Wilhelmsgymnasium in München ein, bestand dort im Sommer 1901 die Reifeprüfung und bezog im Herbst gleichen Jahres die Münchener Universität um mich philosophischen, philologischen und pädagogischen Studien zu widmen. In den Jahren 1905 und 1907 unterzog ich mich den Prüfungen für das Lehramt der philologisch-historischen Fächer und war im Jahre 1907/08 dem pädagogisch-didaktischen Seminarkurs am K. Wilhelmsgymnasium zugeteilt. Nach vorübergehender Lehrtätigkeit am K. Kadettenkorps, am K. Theresiengymnasium sowie privaten Anstalten in München wurde ich im Herbst 1916 dem Progymnasium Homburg (Pfalz) als Assistent beigegeben. Seit September 1917 gehöre ich als Gymnasiallehrer zum Lehrkörper des Hum. Gymnasiums Weiden (Oberpfalz).

Für das Zustandekommen vorliegender Arbeit schulde ich größten Dank dem K. Universitätsprofessor Dr. A. Rehm in München.

Leider hat der große Krieg ein früheres Erscheinen dieser Schrift verhindert und militärischer Dienst mir eine nochmalige genaue Überarbeitung des Manuskripts wie der Druckbogen unmöglich gemacht.

München, im November 1917.

Adalbert Vágacs.